



Keränen Jenni

Lastentarhanopettajien kokemuksia varhaiserityisopettajien konsultatiivisesta tuesta

Pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Erityispedagogiikan maisteriohjelma, Erityislastentarhanopettaja

2018

2.11.2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Lastentarhanopettajien kokemuksia varhaiserityisopettajien konsultatiivisesta tuesta (Jenni Keränen)

Pro gradu -tutkimus, 55 sivua, 2 liitesivua

Marraskuu 2018

Tämän pro gradu -tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisena lastentarhanopettajat kokevat varhaiserityisopettajien antaman konsultatiivisen tuen omalle työlleen. Tutkimuksen aihe on ajankohtainen, sillä tutkimukseeni liittyvässä kunnassa varhaiskasvatuksen erityisryhmät lakkautettiin vuonna 2013. Varhaiserityisopettajien työnkuva muuttui konsultoivaksi ja tukea tarvitsevat lapset sijoitettiin tavallisiin päiväkotiryhmiin inklusion periaatteen mukaisesti.

Tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä avataan lapsen tuen järjestämistä esiopetuksessa inklusion periaatteiden mukaisesti ja esitellään aiempaa tutkimusta sekä malleja pedagogisesta konsultaatiosta ja konsultatiivisesta työotteesta. Tutkimuksessa kysyttiin, millaisena lastentarhanopettajat kokevat varhaiserityisopettajien antaman konsultatiivisen tuen omalle työlleen, miten yhteistyötä toteutetaan käytännössä ja mitä kehitettävää konsultatiivisessa yhteistyössä on. Tutkimusmenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Keräsin aineiston haastattelemalla viittä esiopetusryhmässä työskentelevää lastentarhanopettajaa Pohjois-Pohjanmaan alueelta. Aineiston analyysissa käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.

Tutkimustuloksissa lastentarhanopettajat kokivat varhaiserityisopettajan antaman konsultatiivisen tuen todella tärkeäksi. Varhaiserityisopettajan konsultaatio koettiin hyödyllisenä tukena ja lisätietona itselle. Yhteistyö oli ollut kollegiaalista ja tasa-arvoista. Konsultatiivinen yhteistyö oli käytännössä pitänyt sisällään lapsihavainnointia, keskustelua lasten tukemisesta, pedagogisten asiakirjojen täyttämistä ja moniammatillisia palavereita. Lastentarhanopettajat toivoivat yhteistyölle enemmän aikaa ja varhaiserityisopettajien vastuulla olevien päiväkotien määrän vähentämistä. Johtopäätöksenä voidaan todeta, että varhaiserityisopettajien ja lastentarhanopettajien välinen konsultatiivinen yhteistyö on avainasemassa inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamisessa.

Avainsanat: varhaiserityiskasvatus, varhaiskasvatus, pedagoginen konsultaatio, konsultatiivinen yhteistyö, moniammatillinen yhteistyö

Sisältö / Contents

1	Johdanto	4
2	Lapsen tukeminen esiopetuksessa	6
2.1	Varhainen puuttuminen.....	6
2.2	Inklusio, integraatio ja segregatio	10
2.3	Kolmiportaisen tuen malli	12
3	Pedagoginen konsultaatio ja yhteistyö	15
3.1	Varhais erityisopettajan moninaiset työnkuvat	15
3.2	Konsultatiivinen työote.....	16
3.3	Konsultaatio koulun kontekstissa ja konsultaation muotoja	18
4	Tutkimuksen toteutus	24
4.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	24
4.2	Laadullinen tutkimus	24
4.3	Tutkimusjoukko ja aineiston keruu.....	25
4.4	Aineiston analyysi	27
5	Tutkimustulokset	30
5.1	Konsultatiivinen yhteistyö	32
5.1.1	<i>Konsultaatio käytännössä</i>	32
5.1.2	<i>Toimiva yhteistyö ja sen edellytykset</i>	34
5.2	Konsultatiivisen tuen merkitys omalle työlle.....	35
5.2.1	<i>Kokemuksia konsultatiivisesta tuesta</i>	35
5.2.2	<i>Tuen merkitys peilattuna lastentarhanopettajien erityispedagogiseen osaamiseen</i>	38
5.3	Yhteistyön kehittäminen.....	40
5.3.1	<i>Haasteita yhteistyölle</i>	40
5.3.2	<i>Kehittämisaikajatkua yhteistyöhön</i>	41
5.4	Tulosten yhteenveto.....	43
6	Pohdinta	45
6.1	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	48
	Lähteet	50

1 Johdanto

Pro gradu -tutkimusaiheeni sijoittuu varhaiserityiskasvatuksen kentälle. Varhaiserityiskasvatusta on luonnehdittu tieteenalaksi, jonka perusta on sekä varhaiskasvatustieteessä että erityispedagogiikassa. Varhaiskasvatuksen ja varhaiserityiskasvatuksen käsitteet ovat hyvin lähellä toisiaan ja käytännön toimintatavat ovat lähestulkoon samanlaisia. Suomessa varhaiserityiskasvatus on vielä suhteellisen tuore tutkimuskenttä, eikä tehtyjä tutkimuksia ole paljoa löydettävissä. Muualla maailmalla varhaiserityiskasvatus (early childhood special education eli ECSE) on oma tieteenalansa, jolla on monia tieteellisiä aikakausjulkaisuja. (Pihlaja & Viitala 2018, 27–28.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisena lastentarhanopettajat kokevat varhaiserityisopettajan antaman tuen omalle työlleen. Tutkimukseni kohteena ovat varhaiskasvatuksen ammattilaiset, tässä tapauksessa esiopetusryhmässä työskentelevät lastentarhanopettajat sekä konsultoivat varhaiserityisopettajat. Aihe on ajankohtainen ja mielestäni sitä on tärkeää tutkia, sillä kunnallisessa varhaiskasvatuksessa on viime vuosien aikana tehty muutoksia tukemisen rakenteisiin ja tutkielmaani liittyvässä kunnassa lakkautettiin päiväkotien erityisryhmät vuonna 2013. Varhaiserityisopettajien työnkuva muuttui konsultoitavaksi ja erityistä tukea tarvitsevat lapset sijoitettiin tavallisiin päiväkotiryhmiin inklusion periaatteen mukaisesti. Ryhmissä työskennelleiden erityislastentarhanopettajien (elto), kiertävien erityislastentarhanopettajien (kelto) ja resurssierityislastentarhanopettajien (relto) työnimike yhdenmukaistettiin varhaiserityisopettajaksi (veo). Varhaiserityisopettajista tuli myös päiväkotien johtajien pedagogisia työpareja. (Viljamaa & Takala 2017, 208–209.)

Varhaiserityisopettajan palveluja on oltava käytössä kunnissa lasten päivähoidossa esiintyvää tarvetta vastaavasti (Heinonen ym. 2016, 90). Varhaiserityisopettajien saatavuus kuitenkin vaihtelee paljon ympäri Suomen ja joissakin kunnissa kyseistä resurssia ei ole ollenkaan.

Olen itse nähnyt eri tavoin toimivia varhaiserityisopettajia ja se lisäsi kiinnostustani siitä, millaisia kokemuksia lastentarhanopettajilla on yhteistyöstä. Itse olen valmistunut lastentarhanopettajaksi ja koen, ettei koulutus antanut riittävästi valmiuksia erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimimiseen. Haluan osaltani selvittää varhaiserityisopettajien työn tärkeyttä ja kokevatko lastentarhanopettajat varhaiserityisopettajan konsultatiivisen tuen merkittävänä oman työn toteuttamiselle. Tällä hetkellä opiskelen varhaiserityisopettajaksi, joten minua kiinnostaa

tietää, mikä yhteistyössä on koettu hyväksi ja missä olisi kehitettävää, jotta voisin valmistut-
tuani työskennellä mahdollisimman toimivalla tavalla.

2 Lapsen tukeminen esiopetuksessa

Vuoden 2015 alussa astui voimaan esiopetusvelvollisuus. Ennen tätä esiopetukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, mutta uusi asetus velvoittaa lasta saamaan maksutonta esiopetusta ennen peruskouluun menemistä. Esikoulun voi kuitenkin edelleen suorittaa kotiopetuksessa, mikäli sille asetetut tavoitteet saavutetaan. (Hiekkavuo 2017, 16–17.) Esiopetus toimii linkkinä varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välillä, ja sen tarkoituksena on parantaa lasten oppimis-edellytyksiä (Pihlaja 2004, 115).

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014, 8) mukaan esiopetus on opetuksen ja kasvatuksen muodostama kokonaisuus, jossa oppimisen eri osa-alueiden tavoitteet liittyvät yhteen luoden perustan toimintakulttuurille. Laatikainen (2011, 123–124) mainitsee, että esiopetusvuodelle asetetaan tavoitteet esiopettajien ja vanhempien yhteistyössä. Lasten kehitystä seurataan ja arvioidaan jatkuvasti. Jos oppimisessa tai käyttäytymisessä havaitaan ongelmia, konsultoidaan varhais erityisopettajaa. Tästä käynnistyy usein lapsen tuen tarpeen arviointi ja tuen suunnitteleminen. Kuusikko-työryhmän raportin mukaan kunnallisessa varhaiskasvatuksessa tukea tarvitsevien lasten osuus oli keskimäärin 7,9 prosenttia. (Hiekkavuo 2017, 24.)

2.1 Varhainen puuttuminen

Varhaiskasvatus ja esikoulu ovat lapselle päivittäinen toimintaympäristö, jossa monipuolisen toiminnan myötä lasten erilaiset kehitykselliset tuen tarpeet ilmenevät. Usein varhaiskasvatuksen henkilökunta on yhdessä vanhempien kanssa tuen tarpeen ensimmäinen arvioija. Vaikka lapsen tuen tarve olisi jo aiemmin määritelty ja todettu, henkilökunnan tulee arvioida tuen tarve varhaiskasvatusympäristössä ja sen kasvatuksellisissa tilanteissa. Kun lapsen tuen tarvetta arvioidaan, tarvitaan erityispedagogista asiantuntemusta, johon yleensä saadaan apua varhais erityisopettajalta. On tärkeää pohtia, mikä on tuen tarvetta ja mikä taas on yksilöllistä kehitystä tai persoonallisuuden piirteisiin kuuluvaa. Merkityksellistä varhaisen puuttumisen kannalta on kehittää varhaiskasvatuspalveluissa toimivia ja suunnitelmallisia yhteistyötapoja siihen, miten huoli lapsen kehityksestä otetaan puheeksi. (Heinämäki 2004, 22.)

Tuki pyritään järjestämään lapselle mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, heti kun tarve havaitaan. Erityisen tuen perustana on laadukas varhaiskasvatus. Kokonaisvaltaisuus lapsen kehityksen tukemisessa ja palvelujärjestelmän toiminnassa tulee huomioida, kun järjestetään tukea tarvitsevan lapsen varhaiskasvatuspalveluita. Tukea tarvitsevan lapsen palvelujen järjestäminen edellyttää moniammatillista yhteistyötä, jota tulee kehittää suunnitelmallisesti. (Heinämäki 2004, 9–10, 16.)

Heti huolen herätessä on tärkeää ottaa asia puheeksi lapsen vanhempien kanssa avoimesti ja perhettä kunnioittavalla tavalla. Vanhemmat ovat oman lapsensa asiantuntijoita ja varhaiskasvatuksen henkilökunta tuo keskusteluun oman ammatillisen asiantuntemuksensa lapsesta varhaiskasvatuksen kontekstissa. Lapsen tuen suunnittelussa kasvattajat voivat saada apua ja tukea omalle näkemykselleen erityislastentarhanopettajan havainnoista. (Heinonen ym. 2016, 188.)

Varhainen puuttuminen tarkoittaa sitä, että ongelmat havaitaan ja niihin pyritään vaikuttamaan mahdollisimman aikaisin. Tämä tarkoittaa erilaisia keinoja, joilla paneudutaan lapsen käyttäytymiseen, oppimisen pulmiin tai hyvinvointia uhkaaviin tekijöihin. Varhainen puuttuminen on prosessi, jonka päättyessä lapsen kanssa toimivilla tulisi olla tarvittavat tiedot ja taidot tuen antamista varten. Tuen muodot voivat vaihdella, sillä lapsen saama tuki voi olla terapiaa, kuntoutusta, erityisopetusta tai erilaisia ryhmäratkaisuja päiväkodissa tai koulussa. Varhaisen puuttumisen lähtökohtana on huoli lapsesta, ja puuttumalla halutaan estää ongelmien kasautumista ja ehkäistä syrjäytymistä. Varhainen puuttuminen on ennalta ehkäisevää ja kuntouttavaa, mutta sillä tarkoitetaan myös huolen heräämisen käynnistämiä toimenpiteitä. Varhainen puuttuminen kattaa sekä sosiaaliset, lääketieteelliset, psykologiset että kasvatukselliset toimenpiteet ja näin ollen varhaiseen puuttumiseen kuuluu monia yhteistyötä tekeviä asiantuntijoita. (Huhtanen 2007, 28–30.)

Kouluiässä aloitetut tukitoimet eivät ole niin tuloksellisia kuin ennen kouluikää aloitetut tukitoimet. Varhaisuus puuttumisessa on siis suoraan verrannollinen erityisopetuksen tuloksellisuuteen. (Huhtanen 2007, 22.) Myös varhaisvuosina aloitettu kuntoutus on vaikuttavampaa kuin myöhemmin aloitettu kuntoutus, sillä lapsen aivot ovat varhaisvuosina erityisen muotoituvat. Varhaisvuosina aloitetun kuntoutuksen avulla voidaan välttyä vaikeuksien kasaantumiselta. (Heinämäki 2004, 47–48.)

Sen rinnalla, että pyritään lisäämään erityispedagogista osaamista varhaiskasvatuksessa, tulisi myös päivittäistä perusosaamista arvioida ja kehittää erityisen tuen vahvistamiseksi. Päivittäisessä arjessa tukea antavat kaikki työntekijät, eikä sitä järjestä vain erityinen henkilö, jolla on

erityistä osaamista. Oman toiminnan laadun tarkastelun ja arvioinnin tulisi olla aina osana erityistä tukea. Laadukas varhaiskasvatus voi ennaltaehkäistä monien ongelmien syntyä tai vaikeutumista, mutta erityispedagogisin keinoin on turhaa yrittää korvata varhaiskasvatuksen puutteita. Erityisen tuen näkökulmasta ennaltaehkäisevät tekijät ovat samoja, jotka voidaan muutenkin määritellä varhaiskasvatuksen laadun tekijöiksi. Kun lapsen päivittäinen toiminta ja tuki tehdään näkyväksi, se auttaa selkeyttämään kehittämiskohteita ja tarpeita. (Heinämäki 2014, 17.)

Perheiden ja lasten ongelmat ovat usein monimuotoisia, ja edellyttävät eri tahojen työntekijöiden yhteistyötä. Moniammatillinen yhteistyö perustuu osaamisen jakamiseen yhteistyöverkostossa ja uusien toimintatapojen kehittämiseen. Palaverissa tarkoituksena on hyödyntää eri alojen osaamista. Moniammatillisissa ryhmissä menettelytavoista ja säännöistä sovitaan yhteisesti paikallisesti tai alueellisesti. (Huhtanen 2007, 192.) Karilan ja Kupilan (2010, 25) mukaan moniammatillisuus tarkoittaa yleisimmin eri ammattiryhmiin kuuluvien asiantuntijoiden yhteistyötä, jossa tieto, valta ja osaaminen jaetaan. Pyrkimys on saavuttaa jotakin, johon yksi ihminen ei pysty. Erilaiset näkökulmat rikastuttavat ongelmanratkaisua. Myös työntekijöiden oma osaaminen laajenee moniammatillisessa työskentelyssä. (Karila & Kupila 2010, 25.)

Moniammatillinen yhteistyö varhaiskasvatuspalveluiden, sosiaali- ja terveydenhuollon sekä opetustoimen välillä edellyttää yhteistyön kehittämistä ja ylläpitämistä. Yhteistyötä voidaan tehdä oman palvelusektorin sisällä, muiden palveluntuottajien kesken tai oman kunnan ulkopuolella. Varhaiskasvatuksen henkilökunnan tulee tehdä monenlaista yhteistyötä vanhempien sekä monialaisen perhettä palvelevan verkoston kanssa. Tukea tarvitsevan lapsen kasvatuksen suunnitteluun vanhemmat tuovat oman asiantuntijuutensa lapsestaan ja perheestään, varhaiskasvatuksen henkilökunta oman ammatillisen asiantuntemuksensa ja tarvittaessa eri alojen asiantuntijat tuovat esiin omat näkemyksensä (Heinämäki 2004, 24, 64.)

Asiantuntijuus tuotetaan ja sitä kehitetään moniammatillisen tiimin vuorovaikutuksessa. Moniammatillisen tiimin jäsenellä tulee olla erilaisia taitoja ja menetelmiä, joilla he muokkaavat asiantuntijuuttaan. Yhteistyössä tiimin jäsenet kohdistavat huomionsa yhteiseen asiaan ja kieltävät, väheksyvät tai tukevat muiden asiantuntijoiden esittämiä ajatuksia. Asiantuntijakeskeisyys vaihtuu asiantuntijoiden vuoropuheluksi ja toinen toisiltaan oppimiseksi. Usein asiantuntijalta vaaditaan ”tietäjän” roolia, joka jakaa tietoaan ikään kuin ylhäältä alaspäin. Tämä asetelma usein muodostaa esteen tasavertaisuudelle. Sosiaalisen kognition käsitettä pidetään tänä

päivänä moniammatillisen yhteistyön ytimenä. Sosiaalinen kognitio luodaan yhdessä systeemissä, yksilön, työkaverin ja kulttuurin tarjoamien välineiden avulla, eli käytännössä rakennetaan yhteinen kokonaisnäkemys erilaisista näkökulmista. Jaetun kognition myötä yksilön asiantuntijuuden laajentaminen mahdollistuu. (Kontio 2010, 10–11.)

Ongelmien syvenemisen ja pitkittymisen ehkäisemisessä avainasemassa on mahdollisimman varhainen laadukas tuki. Lapsen ei ole aina mahdollista päästä tutkimuksiin tai terapiaan nopealla aikataululla, ja tällöin korostuvat varhaiskasvattajien asiantuntemus, varhaiskasvatuksen erityisopettajien konsultaatio sekä laadukas pedagogiikka. (Pihlaja & Viitala 2018, 44.)

Tukitoimet eivät aina vaikuta toimivilta, jolloin tuen järjestämisen haasteiden tarkastelussa on oleellista reflektoida systemaattisesti omaa toimintaa ja ryhmän toimintatapoja. Yhteinen säännöllinen keskustelu luo luontevia paikkoja nostaa esiin ryhmän toimintatavoissa ilmeneviä haasteita. Kehittämisessä tukea voidaan hakea johtajalta, erityisopettajalta tai muilta yhteistyökumppaneilta, jotta lapsen onnistunut tuki voidaan taata. (Heiskanen 2018, 109.)

Vainikainen ym. (2018, 45) ovat selvittäneet tukemisen muotoja, kehittämistarpeita ja tasa-arvoisuutta varhaiskasvatuksesta toisen asteen siirtymään saakka. Kyselyyn vastasivat päiväkotien johtajat (n=316), erityisopettajat (n=92) ja rehtorit (n=126). Esiopetukseen liittyvät tulokset antoivat ristiriitaisen kuvan tarjottavasta tuesta. Vastaajat arvioivat tuen toteutuvan pääosin hyvin pedagogisilla tukitoimilla, mutta rakenteellisia tukitoimia (esimerkiksi avustajia tai ryhmäkoon pienennyksiä) tarjottiin vain vähän ja niiden saaminen alle kahden kuukauden kuluessa tuen tarpeen ilmenemisestä oli hyvin epätodennäköistä. Tulokset herättivät pohdintaa siitä, missä määrin tukea ehditään antaa, jos tuen saamisen prosessi on pitkä ja esiopetusvuosi kestää vain vuoden. Tuen jatkumo varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja sieltä perusopetukseen saa tällöin vielä keskeisemmän merkityksen. Tuloksista jäi epäselväksi, onko tarjottava pedagoginen tuki riittävää myös lapsille, jotka tarvitsevat vaativampaa tukea. Raportissa kerrottiin, että osin epäselväksi jäi myös se, millaisia resursseja tukea antavalla henkilökunnalla on tuen suunnitteluun ja muiden ammattilaisten kanssa tehtävään yhteistyöhön. Tulisi varmistaa, että henkilöstöllä on mahdollisuuksia pedagogisen tuen antamiseen ja mahdollisuuksia täydennyskoulutukseen ja että varhaiskasvatuksen järjestäjillä on resursseja tuen tarjoamiseen myös kesken vuoden ilmenevään tuen tarpeeseen. (Vainikainen ym. 2018, 4–6, 45.)

2.2 Inkluisio, integraatio ja segregatio

Inkluisio on ideologia ja globaali ajatussuunta, jolla viitataan YK:n ja Unescon julistuksiin kaikkien ihmisten tasa-arvosta, jokaisen oikeudesta koulutukseen ja oppimiseen sekä kaikille yhteiseen kouluun vammasta riippumatta. Unescon järjestämässä Salamacan kokouksessa laadittiin suuntaviivat maailman koulutuspolitiikalle. (Unesco 1994.) Keskeinen arvo inklusiivisessa kasvatuksessa on se, että erilaisuuden kirjo hyväksytään ja sitä kunnioitetaan ja arvostetaan. (Pihlaja & Viitala 2018, 10.) Viitalan (2018, 52–53) mukaan inklusion periaatteisiin kuuluu myös se, että moninaisuus on hyväksyttyä ja arvostettua, eikä ketään saa syrjiä. Tärkeitä arvoja kasvatuksen kannalta ovat erityisesti osallisuus sekä yhteisöllisyys. Muita olennaisia arvoja ovat myötätunto, huolenpito, rakkaus, rauhanomaisuus, luottamus, rehellisyys, ilo, rohkeus ja toiveikkuus. Inklusiolla voidaan tarkoittaa myös näiden taustalla vaikuttavien arvojen toteuttamista käytännössä ja niiden toteutumisen pohdintaa. Inklusiolle on tyypillistä prosessinomaisuus, sillä pyrkimyksenä on päästä ihannetilaan, mutta sitä ei välttämättä koskaan saavuteta täysin. Inkluisio on prosessi kohti maksimaalista osallisuutta ja minimaalista ulkopuolelle jäämistä. (Viitala 2018, 52–53.)

Inklusiivinen kasvatusta voidaan ymmärtää yleisen ja erityisen kasvatuksen muutosprosessina, jossa pyritään poistamaan oppimisen esteitä, edistämään sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja tukemaan osallisuutta sekä tasa-arvoa (Booth ym. 2006, 3). Varhaisvuosien inklusiota on määritelty niin, että se tukee kaikkien lasten oikeutta osallistua aktiivisesti tavallisten heitä ympäröivien yhteisöjen, kuten päiväkotien tai esiopetusryhmien toimintoihin, joihin he kuuluisivat myös ilman tuen tarvetta. (Viitala 2004, 133.) Erilaiset kansainväliset asiakirjat ja julistukset (esimerkiksi UNESCO:n julkilausumat) suosittavat inklusiota. Inklusion taustalla vaikuttaa yleisesti hyväksytty ajatus ihmisten tasa-arvosta ja siitä, että on eettisesti väärin sulkea joitain ihmisiä, esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevia muiden ulkopuolelle. Joissakin maissa on kirjattu lainsäädäntöön, että lasten kasvatusta ja opetusta tulisi järjestää integraation tai inklusion periaatteita noudattaen. Suomessa tällaista lakipykälää ei ole, mutta monet asiakirjat, kuten varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, ovat integraation ja inklusion periaatteita suosivia. (Viitala 2004, 135.)

Inkluisio tarkoittaa paljon muutakin kuin vain sijoittamista. Se edellyttää muun muassa muokattuja opetussuunnitelmia, opetus- ja arviointimenetelmiä, resursseja, opetusjärjestelyjä ja opettajan tukea. Inklusiivisen kasvatuksen ideana on, että sen myötä tukea tarvitsevat oppijat

edistyvät akateemisesti ja sosiaalisesti ja heidän itsetuntonsa paranee. Lisäksi muut oppijat oppivat kunnioittamaan yhteisönsä monimuotoisuutta ja oppivat sosiaalista oikeudenmukaisuutta, tasa-arvoa ja toisista välittämistä. (Mitchell 2008, 27.) Viitala (2004, 138) kirjoittaa, että tutkimusten mukaan lasten kehitys on ollut yhtä hyvää oikein toteutetussa inklusiivisessa kasvatuksessa kuin erityisryhmissäkin. Kaiken toiminnan tulee olla hyvin suunniteltua ja lapsen pitää päästä osallistumaan aktiivisesti ryhmän toimintaan. Viitalan tuoreemman teoksen (2018, 55) mukaan on tutkittu, että laadukkaasti toteutettu inklusiivinen varhaiskasvatus on hyödyttänyt sekä tuen tarpeisia että muita lapsia esimerkiksi kehittämällä sosiaalisia, kielellisiä ja kognitiivisia taitoja.

Suomessa varhaiskasvatuksen piirissä on siirrytty lähes kokonaan segregoivasta päivähoidon järjestämisen tavasta inklusiivisen kasvatuksen pariin. Segregoinnilla tarkoitetaan sitä, että erityistä tukea tarvitsevat lapset sijoitetaan erilleen muista lapsista erityiskouluihin tai päiväkodin erityisryhmiin. Integroinnilla tarkoitetaan tukea tarvitsevan lapsen sijoittamista muiden ikäistensä joukkoon, päiväkodissa esimerkiksi ryhmään, jossa on tukea tarvitsevia lapsia sekä niin sanottuja ”tukilapsia”, joiden kehitys on edennyt tavallisesti. Inklusiivinen näkemys pohjautuu integraatioajatteluun, mutta sen lähtökohtana on se, että tukea tarvitsevaa lasta ei ”sijoiteta” tiettyyn ryhmään, vaan lapsi menee siihen päivähoitopaikkaan tai kouluun, jonne hän menisi myös ilman tuen tarvetta. Tällöin tuki viedään sinne, missä lapsi on. Lapsen vertaisryhmä päivähoitopaikassa määräytyy sen mukaan, painotetaanko erityistä tukea tarvitsevan lapsen päivähoitopaikassa inklusion, integraation vai segregoation periaatteita. (Heinämäki 2004, 14; Viitala 2004, 132; Viitala 2018, 55.)

Inklusiolle tyypillisiä ovat muutosprosessit yhteisöissä ja niiden toimintaa ohjaavissa systeemeissä. Perusajatus on, että lapsen ei pidä olla sopiva päiväkotiin, vaan päiväkodin tulee muuttua sellaiseksi, että se on kaikille lapsille sopiva. Inklusiivisen opetuksen lähtökohtana on, että kaikki lapset käyvät alusta alkaen lähikoulua tai lähipäiväkotiä, jossa saavat tarpeidensa mukaista opetusta. (Viitala 2004, 133.)

Jotta inklusiivista kasvatusta voidaan toteuttaa takaamalla tukea tarvitsevalle lapselle parhaat mahdolliset kehittymisen edellytykset, päiväkodin arjessa tulee ottaa huomioon monia asioita. Tärkeää on erityisesti vanhempien, henkilökunnan sekä hallinnon sitoutuminen inklusion toteuttamiseen. Ryhmän toimintaa tulee arvioida monesta näkökulmasta ja henkilökunnan on oltava valmis muuttamaan vanhoja toimintatapojaan ja kokeilemaan esimerkiksi uusia pedagogisia käytänteitä. Lapsen yksilölliset tarpeet tulee huomioida ja järjestää niin, että hän joutuu

olemaan mahdollisimman vähän erillään muusta lapsiryhmästä. Päiväkotien resursseista päättävien tahojen asenteet inklusiota kohtaan näkyvät siinä, millaisiin tukitoimiin ollaan valmiita taloudellisesti panostamaan. Ryhmäkoko ei saa olla liian suuri, eikä yhdessä ryhmässä saisi olla liian montaa erityistä tukea tarvitsevaa lasta. Henkilökunnalla tulee olla mahdollisuus saada teoreettista tietoa ja taitoja sekä konkreettista tukea esimerkiksi konsultaation muodossa. (Viitala 2004, 136–137; Pihlaja & Viitala 2018, 61–62.)

Sosiologit, jotka tutkivat lapsuutta, ehdottavat hylkäämään lasten luokittamisen, sillä he ajattelevat sen olevan syrjivää, leimaavaa, aliarvioivaa ja sosiaalista eriarvoisuutta synnyttävää. Inklusiivisen kasvatuksen tavoitteet tasa-arvoisuudesta, sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta ja valinnanmahdollisuudesta tukevat sosiologien kyseistä ajatusta. Inklusiivisen kasvatuksen toteuttamiseksi yhteiskunnassa tulee tunnistaa ja muuttaa vammaisuutta ylläpitäviä asenteita ja käytäntöjä sekä luoda myönteistä näkemystä toisista. Tästä syystä varhaiskasvatuksen toimenpiteitä tulisi keskittää ympäristön muokkaamiseen ja pohtia tuen tarpeen arvioinnin merkitystä ja tarpeellisuutta yksilön kannalta. (Viitala 2005, 26.) Leskisen ja Viitalan (2001, 88) mukaan varhaiserityisopetuksen tavoitteiden asetelun taustalla ei ole nähtävissä lapsen tämänhetkisen elämänvaiheen arvostaminen. Tulisi pohtia, pidetäänkö erityistä tukea tarvitsevaa lasta sellaisena, joka vaatii täydentämistä, korjaamista ja parantamista, vai aktiivisena oman maailman rakentajana. Inklusiivista kasvatustoimintaa on myös vastustettu. Yleisimmät perustelut vastustamiselle ovat olleet henkilökunnan kokemaa tiedon, taidon ja ajan puute. (Takala 2005, 38.)

2.3 Kolmiportaisen tuen malli

Vuonna 2011 tuli voimaan lakimuutos, jolloin koulun sekä esiopetuksen tukitoimissa siirryttiin kolmiportaiseen tukeen. Lakimuutoksen tavoitteena oli vahvistaa oppilaan oikeutta saada oppimisen ja koulunkäynnin tukea riittävän varhain ja joustavasti opetuksen yhteydessä, lisätä tuen suunnitelmallisuutta sekä tehostaa tukitoimia ja moniammatillista yhteistyötä. Tuki vahvistuu portaittain siten, että ensin voidaan antaa yleistä tukea, ja jos se ei riitä, siirrytään tehostettuun tukeen, ja jos tehostetun tuen tukitoimetkaan eivät ole riittäviä, lapselle tarjotaan erityistä tukea. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 9–10.) Kolmiportaisen tuen mallin käyttäminen varhaiserityiskasvatuksessa koskee virallisesti vain esiopetusikäisiä lapsia. Jotkin kunnat soveltavat mallia myös nuorempien lasten varhaiserityiskasvatuksessa. (Pihlaja & Viitala 2018, 31.)

Jos lapsi ei enää tarvitse erityistä tukea, hän siirtyy samoja portaita pitkin takaisin päin ensin tehostettuun tukeen ja myöhemmin mahdollisesti jopa yleiseen tukeen. Erityisen tuen päätös

voidaan tehdä jo ennen esiopetuksen alkamista, jos lapsella on siihen ilmeinen tarve lääketieteellisen tai psykologisen arvion mukaan. Perusopetuslain ja opetussuunnitelman muutosten tavoitteena on huomata tuen tarve mahdollisimman varhain ja lisätä ennalta ehkäiseviä menetelmiä. Ensisijaisesti lapsen opetus pyritään järjestämään hänen omassa lähikoulussaan inklusion periaatteen mukaisesti, tarvittavia tukitoimia käyttäen. (Laatikainen 2011, 22–23.)

Yleinen tuki on ensimmäinen keino vastata tuen tarpeeseen. Yleisen tuen aloittaminen ei edellytä kirjallisia päätöksiä tai tutkimuksia, vaan se voidaan aloittaa heti kun tarve havaitaan. Yleistä tukea toteutetaan monipuolisten oppimisympäristöjen, opetusmenetelmien ja -materiaalien avulla. Opettajan tulee suunnitella toimintaa siten, että kaikki lapset pystyvät osallistumaan siihen parhaalla mahdollisella tavalla, ja tarvittaessa eriyttää opetusta. Opetuksen eriyttämisellä tarkoitetaan opetuksen sopeuttamista erilaisten tarpeiden mukaiseksi. Eriyttäminen voi kohdentua menetelmiin, tehtävien sisältöön tai etenemisnopeuteen. Erilaisten työtapojen käyttö mahdollistaa sen, että jokainen saa välillä omalle oppimistyylilleen sopivinta opetusta. (Laatikainen 2011, 22–24; Opetushallitus 2014, 44.)

Laadukas perusopetus on parasta vaikeuksien ennaltaehkäisyä. Useimmat tuen muodot, jotka on kehitetty palvelemaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, soveltuvat myös kaikkien oppilaiden opiskelun tukemiseen ja päinvastoin, esimerkiksi yksinkertaistettua suullista ohjeistusta kuvatuella täydennettynä ja selkeää opetuksen strukturointia on suositeltavaa käyttää kaikissa opetusryhmissä. (Sarlin & Koivula 2009, 24–28.)

Jos oppiminen ei yleisestä tuesta huolimatta suju, lapsi tarvitsee vahvempaa, säännöllisempää ja pitkäjänteisempää tukea, jota nimitetään tehostetuksi tueksi. Tehostettu tuki on tarkoitettu lapsille, joilla on tarve säännölliselle tuelle tai useille tukimuodoille. Tehostetun tuen tulee olla tehokasta ja intensiivistä. (Laatikainen 2011, 27.) Ennen tehostetun tuen antamista opettaja laatii lapsen oppimisen tilanteesta pedagogisen arvion, jossa kuvataan lapsen kasvu ja oppimisen tilanne kokonaisuutena, vahvuudet, lapsen saama yleinen tuki ja arvio sen vaikutuksista, lapsen oppimisvalmiudet sekä erityistarpeet ja arvio siitä, millaisilla tukijärjestelyillä lapsen oppimista tulisi tukea. Pedagogisen arvion käsittelyn jälkeen lapselle suunniteltu tehostettu tuki kirjataan tehostetun tuen oppimissuunnitelmaan yhteistyössä huoltajan ja lapsen kanssa. Tehostetun tuen aikana lapsen oppimista tulee seurata ja arvioida säännöllisesti ja tarvittaessa päivittää oppimissuunnitelma vastaamaan lapsen tuen tarvetta. (Sarlin & Koivula 2009, 29; Opetushallitus 2014, 47.)

Erityistä tukea annetaan lapsille, joiden kasvun, kehityksen ja oppimisen tavoitteet eivät toteudu muilla tukitoimilla. Erityinen tuki vaatii erityisen tuen päätöksen sekä henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS). (Laatikainen 2011, 23, 29.) Erityisen tuen piiriin kuuluvat muun muassa lapset, joilla on vaikea vamma tai sairaus, yksilöllistettyjä oppimääriä, pidennetty oppivelvollisuus, vakavia oppimisvaikeuksia, tunne-elämän ongelmia tai sosiaalisen sopeutumattomuuden ongelmia. Tuen järjestämisen vaiheisiin kuuluvat tuen tarpeen tunnistaminen, tarvittavista tukimuodoista ja opetuksen järjestämispaikasta päättäminen sekä tuen toteuttaminen. Erityisen tuen tehtävänä on tarjota lapselle kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista tukea. Erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta ja muusta lapsen tarvitsemasta, perusopetuslain mukaan annettavasta tuesta, tarvittavista työtavoista, menetelmistä, materiaaleista ja välineistä. Kaikki perusopetuslain mukaiset tukimuodot ovat käytettävissä. Opetuksen järjestäjän tehtävä on huolehtia, että erityisen tuen toteuttamisessa on käytettävissä erityispedagogista osaamista. Erityisen tuen tarve todetaan moniammatillisesti laaditussa pedagogisessa selvityksessä, joka sisältää perustelut erityisen tuen päätökselle. Pedagogisessa selvityksessä kuvataan oppilaan vahvuusalueet sekä oppilaan oppimiseen ja kasvuun sekä opiskelutilanteisiin liittyvät keskeiset ongelmat. Selvityksessä todetaan myös oppilaan saama tehostettu tuki ja arvio siitä, millaisia pedagogisia järjestelyjä tarvitaan oppilaan oppimisen ja kasvun tukemiseksi. (Sarlin ja Koivula 2009, 29–33; Opetushallitus 2014, 49.)

Pedagogisen selvityksen jälkeen opetuksen järjestäjä voi tehdä erityisen tuen päätöksen, joka on hallinnollinen asiakirja, jossa päätetään lapsen oikeusturvan ja opetuksen järjestämisen kannalta merkittävät asiat. Erityisen tuen päätöksen valmistelemiseksi voidaan myös tarvittaessa hankkia muita asiantuntijalausuntoja, kuten psykologinen tai lääketieteellinen lausunto. Erityisen tuen päätös voidaan tehdä ilman pedagogista selvitystä ja tehostetun tuen antamista, jos psykologisen tai lääketieteellisen arvion perusteella ilmenee, että opetusta ei voi antaa lapselle muuten vamman, sairauden, kehityksessä viivästymisen tai tunne-elämän häiriön taikka muun vastaavan syyn vuoksi. Erityistä tukea koskevan päätöksen toimeenpanemiseksi lapselle on laadittava yhteistyössä huoltajan ja lapsen kanssa henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS. HOJKS on kirjallinen suunnitelma, johon kirjataan lapsen esiopetuksen ja oppimisen tavoitteet, sisällöt, käytettävät pedagogiset menetelmät ja lapsen tarvitsema tuki. (Laatikainen 2011, 29; Opetushallitus 2014, 48–52.)

3 Pedagoginen konsultaatio ja yhteistyö

3.1 Varhaiserityisopettajan moninaiset työnkuvat

Eri kuntien välillä on eroja varhaiserityisopettajan ammattinimikkeessä ja työnkuvassa. On olemassa tässä tutkimuksessa käytetyn varhaiserityisopettajan lisäksi erityislastentarhanopettaja eli elto, joka työskentelee yleensä lapsiryhmässä, kiertävä lastentarhanopettaja eli kelto ja resurssina päiväkodissa toimiva erityislastentarhanopettaja eli relto. Uusi elokuussa 2018 voimaan tullut varhaiskasvatuslaki (540/2018) yhdenmukaisti erityislastentarhanopettajan ammattinimikkeen varhaiskasvatuksen erityisopettajaksi. Tässä tutkimuksessa käytän edelleen varhaiserityisopettaja -nimikettä, sillä tutkimukseni aikana se on ollut käytetyin nimike kunnassa.

Erityislastentarhanopettaja voi työskennellä esimerkiksi erityisryhmässä, jossa on yleensä enintään kahdeksan erityistä tukea tarvitsevaa lasta. Erityisryhmissä on usein mahdollisuus toteuttaa lapsen omaa fysio-, toiminta- tai puheterapiaa. Ryhmässä on usein käytössä vaihtoehtoisia kommunikointimenetelmiä. Integroidussa erityisryhmässä on tukea tarvitsevia lapsia sekä tukilapsia. Ryhmäkoko on yleensä noin kaksitoista lasta, joista viisi on tukea tarvitsevaa. Tavallisessa lapsiryhmässä lasta tuetaan varhaiskasvatuksen tukitoimilla ja liitetyillä tukipalveluilla. Yleensä tällaisessa ryhmässä erityislastentarhanopettaja ohjaa ja konsultoi ryhmän henkilöstöä kiertävänä. Tavallisessa lapsiryhmässä annettavalle tuelle erityislastentarhanopettajan ohjaus on merkityksellistä suunnittelun, tavoitteiden asettamisen, tuen toteuttamisen ja kokonaiskuntoutuksen koordinoinnin kysymyksissä. (Heinämäki 2004, 60.)

Jormakka (2011, 110–114) on tutkinut alueellisten erityislastentarhanopettajien (alue-elto) työnkuvaan kuuluvia asioita yhdessä kunnassa. Tutkimuksen mukaan alue-eltot työskentelevät päiväkotien lapsiryhmissä samantapaisesti toimintatavoin kuin lastentarhanopettajat. Lapsiryhmätyöskentelyyn kuului samanaikaisohjaus yhdessä muun henkilöstön kanssa ohjatuissa tilanteissa, päivittäin toistuvissa tilanteissa ja lasten leikeissä. Alue-eltot ohjasivat myös erilaisia pienryhmiä, joissa korostuivat leikki ja liikunta. Yhteiset keskustelut muun henkilöstön kanssa tapahtuivat erityisesti ryhmien tiimipalavereissa. Alue-eltot osallistuivat myös moniammatilliseen yhteistyöhön sekä yhteistyöhön vanhempien kanssa. Yksi työnkuvaan kuuluvista osa-alueista oli varhaiserityiskasvatukseen liittyvän osaamisen jakaminen ja osaamisresurssina toimiminen.

Varhaiskasvatuksen henkilöstön perusosaamisen ja valmiuksien kehittämisessä tulee arvioida erityislastentarhanopettajan toimenkuvaa osana tuen järjestämistä. Erityislastentarhanopettajan tarjoama konsultaatiotuki ja yksilölliset opetustuokioiden ovat merkittävä osa lapsen tukimuotoja ja erityisopetusta (Heinämäki 2004, 59, 63.) Erityispedagogisella konsultoinnilla tarkoitetaan erityisopettajan asiantuntijana antamaa neuvontaa ja ohjausta muille opettajille. Erityisopettaja voi esimerkiksi neuvoa aloittelevaa opettajaa erilaisten lausuntojen kirjoittamisessa ja antaa neuvoja erityispedagogisten työtapojen käyttöön. (Laatikainen 2011, 137.)

Yksi varhaiserityisopettajan mahdollisista työmuodoista on niin sanottu relto-malli, eli tavallisessa päiväkotiryhmässä resurssina toimiva erityislastentarhanopettaja. Tässä mallissa päiväkotiin otetaan kaikki alueen lapset, myös erityistä tukea tarvitsevat. Tausta-ajatuksena on inklusio. Heille ei perusteta erityisryhmää, vaan heitä varten on oma työntekijä, relto. Relto työskentelee eräänlaisena lisäresurssina. Enimmäkseen relto työskentelee erityistä tukevia tarvitsevien lasten sekä henkilökunnan kanssa. Inklusion myötä erityistä tukea tarvitsevat lapset sijoitetaan entistä useammin tavallisiin varhaiskasvatusryhmiin, mikä on tuonut henkilökunnalle uusia haasteita. Relto-malli tuo tuen lähelle lasta, ja on myös taloudellisempi ratkaisu kuin erityisryhmä. (Takala 2005, 36–37.)

Relto voi olla ison lapsiryhmän mukana tukemassa niin erityistä tukea tarvitsevien lasten kuin muidenkin lasten kasvatusta. Lisäksi hän voi toteuttaa pienryhmissä erityispedagogista ohjelmaa tai antaa yksilöllistä ohjausta sitä tarvitseville lapsille. Työhön kuuluu myös aikuisten kanssa työskentely. Relto voi käydä pedagogisia keskusteluja, antaa neuvoja uusiin toimintatapoihin, kouluttaa henkilökuntaa ja tehdä yhteistyötä vanhempien sekä monien yhteistyötahojen, kuten koulupsykologin kanssa. Neuvottelujen ja kirjallisten töiden takia relto ei ehdi olemaan lapsiryhmässä mukana koko aikaa, joten hän opastaa muita työntekijöitä niin, että koko työyhteisön erityispedagoginen tietämys ja valmiudet työskennellä erilaisten lasten kanssa lisääntyvät. (Takala 2005, 39-40.)

3.2 Konsultatiivinen työote

Vuorovaikutus on läsnä jokapäiväisessä elämässä ja sen sujuvuus on merkittävää yhteistyön onnistumisen kannalta. Opetus- ja kasvatusalalla vuorovaikutus perustuu opettajien ja oppilaiden väliseen toimintaan, vanhempien kohtaamiseen, sekä yhteistyöhön kollegoiden, esimiesten

ja moniammatillisten yhteistyöverkostojen kanssa. Perusajatus konsultatiivisessa työotteessa on se, että ohjaus- ja vuorovaikutussuhteessa kyseessä on ammatillinen suhde. Ammatillinen suhde edellyttää ohjaajalta tietoisuutta ja ymmärrystä ohjaus- ja vuorovaikutussuhteesta ja pyrkimystä kehittää omaa toimintatapaansa. Ammatillisen ohjauksen ja vuorovaikutuksen kehittäminen on mahdollista konsultatiivisen työotteen avulla. (Soini & Mäenpää 2012, 7.) Konsultaatiolla tarkoitetaan vuorovaikutussuhdetta, jossa annetaan ja vastaanotetaan apua ja ohjausta. Konsultaatio on hyödyllinen työtapaa esimerkiksi kehittämistoiminnan tukemisessa ja ongelmien ratkaisussa. Konsultaatio voidaan kohdistaa yksilöön tai koko organisaation tukemiseen. Konsultin rooliin voi sisältyä jännitteitä. Konsultin ja työntekijöiden erilaiset tarpeet, odotukset tai käsitykset kehittämistyöstä saattavat aiheuttaa ristiriitatilanteita. Konsulttina voi toimia organisaation ulkopuolinen henkilö tai työyhteisön oma jäsen eri sisäinen konsultti. (Aarnivala & Mäkelä 1999, 12–13.) Varhaiserityisopettaja toimii yleensä sisäisenä konsulttina.

Termillä ”konsultatiivinen” viitataan työotteen moniulottuvuuteen sekä ohjauksellisen toiminnan prosessiluonteeseen. Moniulottuvuus näkyy siten, että ongelman tarkastelussa pyritään neuvottelevaan ja kyselevään lähestymistapaan. Asiaa pyritään tarkastelemaan monesta eri näkökulmasta, eikä tarjota valmiita vastauksia ja neuvoja. Konsultatiivisessa ohjauksessa korostuu neuvotteleva ja yhteisöllinen suhde ohjaajan ja ohjattavan välillä. (Soini, Rantanen & Suorsa 2012, 11–12.)

Konsultoivan työtavan on huomattu soveltuvan hyvin asetelmaan, jossa muutos organisaatiossa ja vaikuttaminen sen kulttuuriin ovat keskeisiä. Työelämän muutoksissa mukana pysymisen kannalta on keskeistä, miten yhteistyöhön perustuvia muutosstrategioita opitaan. Yhteistyön kehittämisessä tärkeässä roolissa on kaikkia osapuolia osallistava vuorovaikutus, johon konsulttoiva työtapaa perustuu. (Puutio & Kykyri 2015, 17.)

Puution ja Kykyrin (2015, 19) mukaan konsultaatiolla tarkoitetaan yhteistoiminnan muotoa, jossa ongelmanratkaisua vahvistetaan käyttämällä asiantuntijan erikoisosaamista. Puhuttaessa konsultaatiosta, tarkoitetaan usein kertaluontoista apua, kun taas konsultaatiosuhteella viitataan pidempiaikaiseen yhteistyöhön. Konsulttoivalla työotteella puolestaan viitataan työhön, jossa tutkitaan asiakkaan näkökulmaa, kokemuksia ja toimintamahdollisuuksia korostaen herkkää suhteessa olemista, kysymysten asettelua ja ajattelua edistävien työmenetelmien käyttöä. Prosessikonsultoinnissa pitkäaikaisen avun näkökulma korostuu, ja vuorovaikutussuhde syvenee vähitellen. Pyrkimyksenä on vahvistaa asiakkaan valmiuksia auttaa itseään. (Kykyri & Puutio 2015, 19–25.)

Konsultatiivinen työote perustuu selkeään rakenteeseen, prosessin tietoiseen ohjaukseen sekä vertaistyöskentelyyn. Konsultatiivisen työotteen periaatteet ovat osittain samoja kuin vertaisoppimisessa. Tämä tarkoittaa sitä, että työskentely pohjautuu vahvasti osallistujien omaan kokemukseen pyrkien hyödyntämään heidän asiantuntemustaan. Konsultatiivinen työote perustuu yhteisölliseen käsitykseen asiantuntijuudesta, minkä mukaan asiantuntijuus perustuu yksilön oppimien tietojen sijaan yhteisön jäsenten kykyyn kehittää yhdessä parhaiten toimivia ratkaisuja erilaisiin ongelmiin. Yhteisöllinen asiantuntijuus saavutetaan usein parhaiten tutkimustiimeissä tai työryhmissä, joissa hyödynnetään luovasti asiantuntijoiden erilaisia näkemyksiä. (Soini, Rantanen & Suorsa 2012, 13.) Konsultatiivinen työote toimii yhteisöllisen asiantuntijuuden vahvistajana. Työote hyödyntää ryhmän vuorovaikutusta ja osallistujien omaa asiantuntemusta. Olennaista on vastavuoroinen kommunikointi, erilaisten vaihtoehtojen esille tuominen sekä toisten kokemusten kuuleminen. (Soini & Mäenpää 2012, 10–11.)

Ohjauksen ja vuorovaikutuksen perustaitojen hallinta on keskeistä konsultatiivisessa ohjauksessa. Lähtökohta konsultatiiviselle ja ammatilliselle ohjaukselle on kuunteleminen. Ohjaajan ensisijainen tehtävä on keskittyä ohjattavan viestiin ja varmistaa, että hän tulee kuulluksi. (Soini & Mäenpää 2012, 16–17.)

Tehostetun ja erityisen tuen Verkko-kehittämisverkostohankkeen ja Oulun yliopiston kasvatuspsykologian klinikan yhteistyöhankkeessa koulutettiin kasvatusalan ammattilaisia kehittämään ohjaus- ja vuorovaikutustaitojaan ja käyttämään konsultatiivista työotetta. Koulutettavat kokivat, että konsultatiivinen työote sopi hyvin työyhteisön konsultointitehtäviin ja erilaisiin verkostopalaveriin, erityisesti oppilashuoltoryhmän työskentelyyn. Työote auttoi koulutettavia myös ymmärtämään rakenteiden ja selkeiden työskentelyperiaatteiden merkitystä erityisesti palaverien toteuttamisessa. (Soini & Mäenpää 2012, 36.)

3.3 Konsultaatio koulun kontekstissa ja konsultaation muotoja

Erityisopettajalla ei välttämättä ole tietoa konsultatiivisen toiminnan teoreettisista taustoista, mutta hän toimii konsultatiivisesti neuvoen, auttaen ja ohjaten yksilöitä ja työyhteisöä eteenpäin. Sundqvist ja Ström (2015) ovat tutkineet opettajien näkemyksiä konsultaatiosta suomalaisten luokanopettajien ja erityisopettajien välillä. Tutkimuksessa pyrittiin syventämään tietä-

mystä siitä, miten konsultaatio erityispedagogisessa kontekstissa ymmärretään ja miten sitä voidaan kehittää opettajien kuvausten pohjalta. Tutkimuksen analyysin pohjalta konsultaatio jaettiin kolmeen eri tyyppiin: neuvonta (counseling consultation), reflektioiva (reflective consultation) ja yhteistyöhön perustuva konsultaatio (collaborative consultation). (Sundqvist & Ström, 2015, 314.)

Sundqvistin & Strömin (2015), tutkimuksessa neuvonta oli konsultaatiotyypeistä yleisin. Neuvontatyyppisessä konsultaatiossa on samoja piirteitä kuin asiantuntijaohjaavassa (expert-driven) lähestymistavassa. Pääosassa on erityispedagogisen tiedon siirtäminen niin, että erityisopettaja antaa luokanopettajalle neuvoja, ehdotuksia ja tietoa perustuen erityisopettajan tietämykseen oppimisvaikeuksista. (Sundqvist & Ström 2015, 314, 323.)

Reflektioiva keskustelu konsultaatiossa tarkoittaa pohdiskeluun kannustavia kysymyksiä ja se on osallistajaohjaavaa (participant-driven). Sundqvistin ja Strömin tutkimuksessa (2015) reflektioiva konsultaatio osoittautui Suomen kouluissa vielä melko tuntemattomaksi ja vähän käytetyksi. Opettajien mielestä sille ei ollut riittävästi aikaa. (Sundqvist & Ström 2015, 325.)

Yhteistyöhön perustuvassa konsultaatiossa on piirteitä sekä neuvovasta että reflektioivasta konsultaatiosta. Siinä korostuvat asiantuntijuuden jakaminen ja vastavuoroisuus. Tiedon siirtäminen on osa yhteistyötä, mutta se tapahtuu molempiin suuntiin ja molempien opettajien tietämys on keskeistä. Erityisopettaja jakaa tietämystään oppimisvaikeuksista, ja luokanopettaja jakaa ymmärrystään tietyistä oppilaista, ryhmän toiminnasta ja opetusstrategioista, jotka toimivat suuressa luokassa. Tällä tavoin ratkaisuja etsitään yhdessä keskustelun ja aivoriihen kautta, ja molemmat opettajat ovat aktiivisia osallistujia. Myös pohdiskeluun kannustavaa keskustelua käytetään. Sundqvist ja Ström (2015) ehdottivat tutkimuksessaan tätä konsultaatiomuotoa hyväksi kehityssuunnaksi koulun erityispedagogisissa konsultaatiotilanteissa. Konsultaatio erityispedagogiikassa on moniulotteista, joten eri lähestymistapoja on syytä käyttää. Sundqvist ja Ström pohtivat, että kaikista kolmesta esiin tulleesta konsultaatiomuodosta voisi yhdistää parhaat puolet, jolloin saataisiin integroitu lähestymistapa. (Sundqvist & Ström 2015, 322-323, 327.) Yhteistyöhön perustuvassa opetuksessa ja konsultaatiossa on monia hyviä puolia, muun muassa yhteisöllisyys, ”kokonaisuus on enemmän kuin osiensa summa”. Siinä oppii uusia tapoja työskennellä ja se vähentää työn yksinäisyyttä, ja lisää tukipalveluiden koordinaatiota. (Mitchell 2008, 61.)

Erityisopettajan konsultoivasta roolista on keskusteltu sekä tutkimuksen että käytännön tasolla esimerkiksi Yhdysvalloissa jo 1970-luvun alusta lähtien. Suomessa konsultaatiota erityiskasvatuksen puitteissa on tutkittu niukasti. Suomalaisen tutkimuksen perusteella erityisopettajan konsultoivaa roolia pidetään yhtenä tehtävä monien muiden joukossa. (Sundqvist & Ström 2015, 315.)

Erityisopettajat käyttävät Suomessa suurimman osan ajastaan opetukseen ja konsultaatio on nähty sivussa kulkevana asiana. Opettajat kokevat konsultaatiolle olevan liian vähän aikaa. (Takala, Pirttimaa & Törmänen 2009, 169.) Suomessa erityisopettajan neuvojan rooli konsultaatiossa on ollut korostunut, eli konsultaatio on ollut neuvojen ja tuen antamista luokanopettajille. Virallista konsultaatiota ei tapahdu paljoa, vaan se on enemmänkin epävirallista tauoilla tapahtuvaa juttelua. Erityisopettajan konsultin tehtävään viitataan keskustelussa, mutta sitä ei selkeästi kuvata virallisissa asiakirjoissa. (Sundqvist & Ström 2015, 315.)

Inklusiivisen koulukulttuurin luomista voi edesauttaa konsultoivat erityisopettajat, jotka ovat tietoisia konsultaation johtamiseen liittyvistä tavoista ja kommunikaatiosta. Kommunikaatiossa on tärkeää huomioida puhetyylit, avoimuus, kaikkien osaamisen arvostaminen ja tilan antaminen kaikkien mielipiteille ja ajatuksille. Tärkeitä elementtejä konsultaation onnistumiselle ovat konsultaatioon käytetty riittävä aika sekä selkeästi asetetut pedagogiset tavoitteet. (Von Ahlefeld Nisser 2017, 885.)

Aikaisempien tutkimusten mukaan erityisopettajilla on epävarma olo roolistaan konsulttina. Cook ja Friend (2010) huomauttavat, että on tärkeää tiedostaa, ettei konsultaatio opettajien välillä ole samanlaista kuin esimerkiksi psykologien tarjoama konsultaatio. Ruotsi on ollut edelläkävijä sekä tutkimuksessa että käytännössä erityiskasvatuksen kontekstissa tapahtuvaan konsultaatioon liittyen. Konsultaatioon on vaikuttanut voimakkaasti konsultaatiostrategiat, joita käytetään mielenterveyspuolella. (Sundqvist & Ström 2015, 315.)

Perinteisiä konsultaatiomalleja on kaksi: asiantuntijaohjaava sekä osallistujaohjaava. Näitä lähestymistapoja ei kannata kuitenkaan nähdä vastakkaisina, vaan konsultaatio voidaan ymmärtää jatkumona, jossa eri lähestymistapoja voidaan yhdistää. Konsultaatiota on määritelty ongelmanratkaisuprosessiksi. Yleisin asiantuntijaohjaava konsultaatiomalli on behavioristinen konsultaatio, joka perustuu sosiaalisen oppimisen teoriaan. Läpi konsultointiprosessin ja kehityksen, konsultin antamaa tukea voidaan asteittain vähentää. Kuitenkin konsultin asiantuntemus ja tietämys ovat keskeisessä asemassa tässä lähestymistavassa. Yleisin osallistujaohjaava konsul-

taatiomalli on konsultointia tarvitsevaan asiakkaaseen keskittyvä malli, jonka juuret ovat mielenterveyspuolen konsultaatioissa. Se perustuu humanistiseen psykologiaan, dialogiseen pedagogiikkaan, konstruktiiiviseen oppimiseen ja asiakaskeskeiseen terapiaan. Siinä korostuu ihmisen kyky ratkaista ongelmien itsekseen ja löytää vastauksia konsultin avulla, mutta ei neuvoilla. Lähestymistavassa korostuvat konsultin vuorovaikutustaidot sekä kyky asettaa kysymyksiä, jotka laajentavat perspektiiviä. Suhdetta pidetään symmetrisempänä, koska suoria neuvoja ei anneta. (Sundqvist & Ström 2015, 318.)

Nevil ym. (1990, 57-58) määrittelevät yhteistyöhön perustuvaa konsultaatiota monisuuntaisena konsultaationa, koska kaikilla jäsenillä on ainutlaatuista ja tarvittavaa asiantuntijuutta. Konsultaatioon osallistuva jäsen voi olla konsultaation antaja tai saaja missä tahansa vaiheessa.

Konsultaatio on epäsuora tukimuoto, sillä konsultti ei työskentele suoraan oppijoiden kanssa, paitsi silloin tällöin esimerkiksi mallintaa opetusstrategiaa. Erityisopettaja tarjoaa neuvoja ja ohjausta luokanopettajalle. Konsultaatio tapahtuu opetuksen ulkopuolisena aikana. Erityisopettaja voi antaa myös opetusmateriaalia ja auttaa muokkaamaan oppimisympäristöä. Luokanopettajalla on kuitenkin päävastuu oppilaiden opettamisesta. (Mitchell 2008, 63.) Lasten oppimisvaikeuksien ollessa haasteena luokanopettajille, kollegojen asiantuntemusta voidaan hyödyntää, jotta opettaminen ja oppiminen yleisopetuksen luokassa onnistuu. Erityisesti aloittaville opettajille on arvokasta saada mahdollisuuksia tehdä yhteistyötä erityisopettajien kanssa, sillä se voi kehittää ammatillisuutta, rakentaa itsevarmuutta ja laajentaa tietämystä oppimisvaikeuksista. (Florian & Linklater 2010, 371.)

Viime vuosikymmenien aikana asiantuntijat ovat puoltaneet erilaisten konsultaatio- ja yhteistyömallien olevan tehokkain tapa kehittää tuen välittämistä tukea tarvitseville oppilaille. Onnistunut toteuttaminen vaatii erityisopettajilta uuden roolin ottamista oppilaiden suoran tukemisen ja opetuksen lisäksi. Historiallisesti konsultaatio edelsi yhteistyötä ja sen takia konsultaatiosta on saatavilla enemmän kirjallisuutta. Asteittain konsultaatio on kuitenkin saanut enemmän yhteistyöhön perustuvia piirteitä. (Coben ym. 1997, 427.)

Konsultaatiota on kuvattu kolmiosaiseksi malliksi, jossa konsultti (erityisopettaja) epäsuorasti auttaa asiantuntemuksellaan asiakasta (oppilas) konsultoivan välittäjän (luokanopettaja) kautta. Tätä määritelmää on laajennettu korostamaan yhteistoimintaan perustuvaa tasa-arvoisempaa suhdetta toimijoiden välillä, jossa piirteinä on luottamus, kommunikaatio ja jaettu vastuu on-

gelmien tunnistuksesta, strategioiden suunnittelusta ja tehokkuuden arvioinnista. Konsultaatiota on kehitetty yhteistoiminnalliseksi ongelmanratkaisuksi kahden yksilön välillä, joilla on keskenään erilaista asiantuntijuutta. Konsultaation on myös luonnehdittu olevan suoran vuorovaikutuksen tapa vähintään kahden tasaveroisen toimijan välillä, jotka vapaaehtoisesti sitoutuvat yhteiseen päätöksentekoon yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Coben ym. kirjoittavat, että vaikka konsultaatiota on määritelty monella tavalla, universaalisti hyväksyttyä virallista määritelmää ei ole. (Coben ym. 1997, 428.)

Cobenin ym. (1997, 428) mukaan konsultaatio ja yhteistoiminnallisuus eroavat siten, että yhteistoiminnallisuudessa vastuu on enemmän jaettua, ja osallistujat ovat keskenään tasa-arvoisemmassa asemassa kuin konsultaatiossa, jossa usein toinen on enemmän auttajan roolissa. 1980-luvulla Yhdysvalloissa alettiin käyttää käsitettä yhteistyöhön perustuva konsultaatio (collaborative consultation), jolla tarkoitetaan vuorovaikutusprosessia, joka mahdollistaa henkilöiden, joilla on monimuotoista asiantuntijuutta, luovien ratkaisujen muodostamisen yhteisesti määriteltyihin ongelmiin.

Monet ammattilaiset uskovat, että kasvatuksellisen inklusion onnistuminen riippuu erityisopettajien ja luokanopettajien kyvystä kommunikoida tehokkaasti tukipalvelujen järjestämiseen liittyvissä asioissa. Konsultaation ja yhteistyön vahvuuksina pidetään ammatillisten taitojen kehittämistä, kollegiaalisuuden lisääntymistä ja ideoiden jakamista, ja parempaa tuen tarjoamista oppilaille. Konsultaation myötä inklusio toteutuu paremmin ja oppilaat voivat opiskella tavallisessa luokassa. Tutkijat ovat havainneet konsultaatiosta seuranneita positiivisia vaikutuksia oppilaiden sekä opettajien ammattitaidon kannalta. (Coben ym. 1997, 428–429.)

Konsultaatiolla ja yhteistyöllä on myös rajoituksia ja haasteita. Ensimmäisenä on pitkä yksin työskentelyn perinne, joka tekee kommunikaatiosta haastavaa. Toisena luokanopettajat toivovat peruskuvausta oppilaan ongelmista ja opetussuunnitelmasta, eivätkä ”jargonia”. Kukin ammattilainen saattaa nähdä vastuut ja tehtävät erilaisena. Haasteena voi olla myös eriarvoisuutta korostava asetelma, jossa luokanopettaja on yleensä avun tarvitsija ja erityisopettaja on neuvova osapuoli. Luokanopettajat saattavat nähdä suositeltavat toimintatavat epärealistisina toteuttaa isossa luokassa. Haasteena on myös se, että erityisopettajalla oletetaan olevan vaadittavat konsultointitaidot, vaikka usein heillä ei ole siihen mitään koulutusta ja he tuntevat oikean osaamisensa ja heihin kohdistuvien odotusten välillä olevan kasvavan kuilun. Lisäksi konsultaatiolle ei ole riittävästi aikaa. (Coben ym. 1997, 428–429; Lawrence, Pugach & Hammitte 1988, 42–44.)

Takala ym. (2015) ovat tutkineet Suomessa ja Ruotsissa erityisopettajaksi opiskelevien näkemyksiä tulevasta ammatistaan. Ruotsissa erityisopettajista osa toimii pääasiassa opetustehtävissä ja osa erityisopetuksen koordinaattoreina (Special Educational Needs Coordinators, SENCO) ja heidän tehtäviinsä kuuluu enemmän mm. konsultaatiota ja yhteistyötä rehtorien kanssa. Suomessa tällaista jakoa ei ole, vaan erityisopettajat tekevät kaikkia erityisopetukseen liittyviä tehtäviä. Konsultaation ja yhteistyön käsitteet osittain päällekkäistyvät, sillä molemmat ilmaisevat yhdessä työskentelyn näkökulmaa. Ruotsissa erityisopettajan konsultoiva rooli on suurempi kuin Suomessa, mutta sitä pyritään lisäämään erityisopettajan työhön Suomessakin (kts. myös Takala & Ahl 2014, 73). Ruotsalaiset opettajaopiskelijat korostivat suomalaisia enemmän tarpeellisuutta sille, että erityisopettajat tukevat luokanopettajia työskentelyssä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Ruotsalaisopiskelijat myös pitivät tulevassa työssään vuorovaiikutustaitoja tärkeämpänä kuin suomalaisopiskelijat. Yhteistyön suurimpana haasteena opiskelijat pitivät yhteisen suunnitteluajan puutetta. (Takala ym. 2015, 27–43.)

Inklusion onnistumisen kannalta opettajien asenteet ja sitoutuminen sitä kohtaan ovat erittäin tärkeässä roolissa. Opettajilla ja erityisopettajilla on erilainen koulutus, mikä johtaa siihen, että ammatillinen tausta ja tapa toimia ovat erilaisia. Molempien opettajien tulisi kehittyä jatkuvasti ammatillisesti ja kehittämiseen kuuluu olennaisesti yhteistyö. Ei ole vain yhtä tapaa valmistaa opettajia integraatioon, mutta tavoitteena on antaa tietoa erityistarpeista, opettamisen strategioista ja edistää myönteisten asenteiden kehittymistä. (Viitala 2000, 44–45.)

4 Tutkimuksen toteutus

Toteutan tutkimukseni laadullisena eli kvalitatiivisena tutkimuksena, joka on kasvatustieteelle yleinen tutkimustapa. Kerron tässä luvussa kvalitatiivisen tutkimuksen peruseriaaiteista ja esittelen tutkielmani tutkimuskysymykset, jotka ovat ohjanneet aineiston keruuta, menetelmiä ja analyysia. Lisäksi kerron aineistoni hankinnasta ja sen analysoinnista.

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, millaisena lastentarhanopettajat kokevat varhaiserityisopettajien antaman konsultatiivisen tuen omalle työlleen. Valitsin haastateltavaksi esiopetuksessa työskenteleviä lastentarhanopettajia, koska esiopetuksessa on käytössä selkeä kolmiportaisen tuen malli toisin kuin varhaiskasvatuksessa, ja varhaiserityisopettajien työaika menee paljon erityisesti esiopetusikäisten lasten asioihin, koska lapsen kouluun siirtyminen on ajankohtaista ja tuen jatkumon turvaaminen tärkeää. Lapsen tuen järjestäminen kyseisessä kunnassa on muuttunut suuresti muutama vuosi sitten, kun kaikki erityisryhmät purettiin ja tukea tarvitsevat lapset siirrettiin tavallisiin päiväkotiryhmiin. (Viljamaa & Takala 2017, 208.) Minua kiinnostaa tietää, millaisena työntekijät ovat kokeneet kyseisen muutoksen, sillä asiaa ei ole paljoa tutkittu.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisena lastentarhanopettajat kokevat varhaiserityisopettajien antaman konsultatiivisen tuen omalle työlleen?
2. Miten konsultatiivista yhteistyötä on toteutettu?
3. Mitä kehitettävää konsultatiivisessa yhteistyössä voisi olla?

Ensimmäinen kysymys on päätutkimuskysymykseni ja kaksi muuta ovat alakysymyksiä.

4.2 Laadullinen tutkimus

Lähtökohtana laadullisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen ja ajatus siitä, että todellisuus on moninainen. Tapahtumat muovaavat toisiaan, ja monisuuntaisten suhteiden löy-

täminen on mahdollista. Ominaista kvalitatiiviselle tutkimukselle on elämismaailman tutkiminen sekä ihmisten asioille ja ilmiöille antamat merkitykset. Asioita tutkitaan niiden luonnollisissa ympäristöissä ja niitä pyritään ymmärtämään, tulkitsemaan sekä tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Alanko 2018; Creswell 2013, 43–44, 157; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 152–155.)

Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus sisältää monia erilaisia tutkimustraditioita, lähestymistapoja sekä aineistonkeruu- ja analyysimenetelmiä. Kvalitatiivisella tutkimuksella tarkoitetaan joukkoa erilaisia tulkinnallisia tutkimuskäytäntöjä. Kvalitatiivisen tutkimuksen selkeä määrittely on haastavaa, koska sillä ei ole teoriaa eikä paradigmaa, joka olisi vain sen omaa. Kvalitatiivisella tutkimuksella ei myöskään ole täysin omia metodeja, mutta tyypillisiä ovat muun muassa kenttämuistiinpanot, haastattelut, valokuvat, nauhoitukset, kirjoitelmat ja kyselyt. Tutkimuksessa suositetaan ihmistä tiedon keruun instrumenttina ja käytetään metodeja, joissa tutkittavien näkökulmat ja ääni pääsevät esille. Kohdejoukko valitaan yleensä tarkoituksenmukaisesti. Laadullinen aineisto ja analyysi on useimmiten tekstimuotoista, ei-numeraalista, mutta myös aineiston määrällinen analyysi on mahdollista. Tyypillistä on induktiivinen päättely. Tavoitteena ei ole yleistää tuloksia tai testata hypoteeseja, vaan keskittyä juuri kyseiseen tutkimukseen perin pohjin. (Alanko 2018; Creswell 2013, 43–44, 157; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 152–155.) Kvalitatiiviselle aineistolle ominaisia piirteitä ovat ilmaisullinen rikkaus, kompleksisuus ja monitasoisuus (Alasuutari 2011, 83). Tässä työssä laadulliselle tutkimukselle ominaisesti olen valinnut tutkimusjoukon tarkoituksenmukaisesti tietystä ammattiryhmästä, käytän menetelmänä haastattelua, aineisto ja analyysi ovat tekstimuotoisia ja tutkimuskohteena ovat kokemukset ja ihmisten asioille antamat merkitykset.

4.3 Tutkimusjoukko ja aineiston keruu

Haastattelin tutkimustani varten viittä esiopetusryhmässä työskentelevää lastentarhanopettajaa Pohjois-Pohjanmaan alueelta. Haastateltavat henkilöt löysin lähettämällä kunnan päiväkodin johtajille sähköpostikirjeen, jossa kerroin tutkimuksestani ja pyysin heitä välittämään viestin esiopetusryhmissä työskenteleville lastentarhanopettajille. Tätä kautta sain neljä haastateltavaa. Yksi haastateltava oli tuttuni, jota pyysin mukaan tutkimukseeni. Lähetin haastattelurungon etukäteen haastateltaville tutustuttavaksi. Keräsin haastatteluaineiston kevään 2018 aikana. Haastattelut toteutettiin haastateltavien työpaikoilla. Nauhoitin haastattelut haastateltavien suostumuksella ja litteroin ne myöhemmin analyysia varten.

Toteutin tutkimukseni aineistonkeruun puolistrukturoituna teemahaastatteluna, joka on yleinen tutkimusmenetelmä kasvatustieteellisessä kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Valitsin menetelmäksi teemahaastattelun, koska haastattelussa on mahdollisuus tuoda asioita esille mahdollisimman vapaasti. Etuna teemahaastattelussa on joustavuus, sillä haastattelussa voidaan tarkentaa kysymyksiä vastauksiin perustuen ja oikaista väärinkäsityksiä. Haastattelussa on tärkeintä, että saadaan mahdollisimman paljon tietoa halutusta aiheesta, joten on perusteltua antaa haastattelun kysymykset tai aiheet etukäteen haastateltaville. Teemahaastattelu kohdentuu tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan ja haastattelussa edetään keskeisten etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa. Puolistrukturoidulla haastattelulla tarkoitetaan sitä, että kysymykset ovat kaikille samat, mutta niillä ei ole tarkkaa muotoa eikä järjestystä ja niihin vastataan omin sanoin. Metodologisesti teemahaastattelussa korostetaan ihmisten tulkintoja asioista ja heidän asioille antamiaan merkityksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85; Hirsjärvi & Hurme 2014, 47–48.)

Haastattelun alussa kannattaa luoda yhteistä maaperää ja jutustella esimerkiksi säästä tai muusta neutraalista aiheesta ennen varsinaisen haastattelun aloitusta. Haastattelijan tulee selvittää keskustelukumppanilleen oma roolinsa ja tehtävänsä kertomalla tutkimuksesta, jotta haastateltavalla on selvä käsitys keskustelun tarkoituksesta. (Ruusuvoori & Tiittula 2009, 24-25.) Aloitin keskustelun yleensä juttelemalla esimerkiksi ympäristöstä ja kertosin tutkimukseni aiheen. Tämän jälkeen kysyin mitä konsultaatio haastateltavien mielestä tarkoittaa, ja varmistin että meillä oli yhteisymmärrys asiasta. Sitten aloitin varsinaisen haastattelun ja laitoin nauhurin päälle.

Teema-alueiden tulee olla sen verran väljiä, että tutkittavan ilmiön moninaisuus paljastuu mahdollisimman hyvin. Kysymykset jaetaan yleensä sisällön mukaan tosiasiakysymyksiin, joita nimitetään myös taustakysymyksiksi sekä mielipidekysymyksiin, joilla selvitetään esimerkiksi tunteita, asenteita, arvoja ja kokemuksia. (Hirsjärvi & Hurme 2014, 66–67, 106.) Haastattelijan rooli on rakentaa ja hienovaraisesti tulkita haastateltavan todellisuutta, omien kriittisten linssien läpi. Kvalitatiivisen tutkimuksen tavoite on kuvailla ja tulkita asioita enemmän kuin yleistää tuloksia, joten tarkkoja sääntöjä haastateltavien määrästä ei ole. On kuitenkin yleistä, että haastateltavia on alle kymmenen. (Lichtman 2013, 190, 193.)

Teemahaastatteluun valmistauduin hahmottelemalla haastattelurungon, jonka aiheet käytiin läpi. Tarkoitukseni oli hahmotella kysymyksiä ja aiheita, jotka vastaisivat kattavasti tutkimus-

kysymykseeni monelta kantilta. Teemoina haastattelussa olivat muun muassa omat erityispedagogiset valmiudet, yhteistyön tavoitteet, kokemukset yhteistyöstä sekä mahdolliset kehittämisajatukset. Haastattelurunko on liitteenä tämän tutkielman lopussa.

Käytän haastateltavista nimityksiä A, B, C, D ja E. Olen listannut alle taulukkoon haastateltavien koulutustaustan sekä työkokemuksen pituuden lastentarhanopettajan tehtävissä, sillä olen käyttänyt tietoja vertaillakseni, onko työkokemuksen pituudella mahdollista vaikutusta varhaiserityisopettajan antaman konsultatiivisen tuen merkityksen kokemiseen. Näin myös lukijalle on selkeämpää jäsentää haastateltavia ja heidän vastauksiaan. Lisäksi merkitsin näkyviin haastatteluiden kestot.

Taulukko 1. Haastateltavien taustatiedot ja haastatteluiden kesto.

Haastateltava	Koulutus	Työkokemus lastentarhanopettajana (vuosina)	Haastattelun kesto (minuutteina)
A	Kasvatustieteen kandidaatti	1,5	20
B	Kasvatustieteen maisteri	3	23
C	Lastentarhanopettajaopisto	20	16
D	Kasvatustieteen kandidaatti	1,5	39
E	Lastentarhanopettajaopisto	25	31

4.4 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analysoinnin tarkoituksena on informaatioarvon lisääminen, sillä hajanaisesta aineistosta pyritään luomaan mielekästä, selkeää ja yhtenäistä informaatiota tutkittavasta ilmiöstä. Analyysillä luodaan selkeyttä aineistoon, jotta tutkittavasta ilmiöstä voidaan tehdä selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä. Aineiston laadullinen käsittely perustuu loogiseen päätelyyn ja tulkintaan. Ensin aineisto hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja sitten kootaan uudelleen uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi. Laadullisessa aineistossa analyysia tehdään tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa. (Tuomi & Sarajarvi 2018, 122.)

Valitsin analyysimenetelmäksi sisällönanalyysin, koska koin saavani sen avulla aineistosta mahdollisimman selkeän ja käytännönläheisen kuvan. Sisällönanalyysia käyttämällä dokumentteja voidaan analysoida objektiivisesti ja systemaattisesti. Se on analyysimenetelmä, jolla pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus selkeässä, tiivistetyssä ja yleisessä muodossa niin, että sen sisältämä informaatio säilyy. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103, 117.) Sisällönanalyysi jaotellaan yleensä aineistolähtöiseen, teorialähtöiseen ja teoriaohjaavaan analyysiin. Valitsin käytettäväksi teoriaohjaavan sisällönanalyysin, koska se vaikutti toimivimmalta aiheeseeni liittyen ollen tavallaan aineistolähtöisen ja teorialähtöisen analyysin välissä, sillä vahvaa taustateoriaa ja runkoa ei ole, mutta teoreettinen viitekehys tuo aiheeseen kuitenkin jo olemassa olevaa tietoa ja käsitteitä, joten aineistolähtöinen analyysi ei tullut kyseeseen. Teoriaohjaavalla sisällönanalyysilla on samoja piirteitä kuin aineistolähtöisellä, mutta sillä on teoreettisia kytköksiä siten, että teoria voi toimia apuna, mutta analyysi ei pohjautu suoraan teoriaan. Teoriaohjaavassa analyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta siinä aikaisempi tieto ohjaa tai auttaa analyysia. Analyysista on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta aikaisemman tiedon merkitys ei ole teoriaa testaava, vaan pikemminkin uusia ajatuspolkuja aukova. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109-110.) Tutkimukseni taustalla on vahvasti konsultatiivisen työtteen ja pedagogisen konsultaation käsite, ja teoretieto niihin liittyen toimi apuna analysoinnissa. Etsin tuloksia konsultaation toteutumisesta lastentarhanopettajien näkökulmasta.

Ennen analyysin aloittamista sisällönanalyysissa tulee määrittää analyysiyksikkö, joka voi olla yksittäinen sana, lause, lausuma tai ajatuskokonaisuus. Tutkimustehtävä sekä aineiston laatu määrittävät analyysiyksikön valitsemista. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133.) Tarkoitus tässä tutkimuksessa on kuvailla haastateltavien kokemuksia, joten tarkastelin analyysissa lauseita ja ajatuskokonaisuuksia.

Aineiston analyysia voidaan karkeasti kuvata kolmivaiheisena prosessina: aineisto redusoidaan eli pelkistetään, sitten klusteroidaan eli ryhmitellään ja sen jälkeen abstrahoidaan eli liitetään teoreettisiin käsitteisiin ja tulokset tulkitaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122; Alasuutari 2011, 39–42.) Samaa analyysin periaatetta kuvaavat myös Miles & Huberman (1994, 10-12) sekä Creswell (2013, 180), joiden mukaan analyysi muodostuu kolmesta toiminnosta: pelkistämisestä, aineiston järjestämisestä ja esittämisestä sekä yhteenvedosta ja tulkinnasta.

Analyysissa olen noudattanut seuraavaa sisällönanalyysin yleistä ohjetta, joka on mainittu Tuomin ja Sarajärven (2018, 104) teoksessa:

1. Päätä mikä aineistossa kiinnostaa

2. Käy aineisto läpi, erota ja merkitse ne asiat, jotka sisältyvät kiinnostukseesi ja kerää ne yhteen ja erilleen muusta aineistosta (litterointi ja koodaaminen)
3. Luokittele, teemoita tai tyypittele aineisto
4. Kirjoita yhteenveto

Aloitin aineiston analysoinnin litteroimalla nauhoitteet tekstiksi. Litteroin haastattelut pian haastattelutilanteiden jälkeen, jotta asiat olisivat tuoreessa muistissa. Litteroinnin jälkeen luin aineiston läpi muutaman kerran, rajasin tutkimuksen kannalta olennaiset aiheet ja aloin luokittelemaan aineistoa värikoodauksen avulla. Värikoodasin lauseita ja ajatuskokonaisuuksia niin, että samaan teemaan liittyvät asiat koodasin saman värisiksi. Koodimerkin tehtävänä on toimia muistiinpanona ja sen avulla jäsennellään sitä, mitä tutkijan mielestä aineistossa käsitellään. Koodit toimivat tekstin kuvailun apuvälineenä tehostaen ja myös usein nopeuttaen analyysia. (Miles & Huberman 1994, 65; Creswell 2013, 184–186.)

Teemoittelussa painottuu se, mitä kustakin teemasta on sanottu. Siinä on kyse laadullisen aineiston pilkkomisesta ja ryhmittelystä erilaisten aihepiirien mukaan. Teemoittelussa edetään niin, että yhdistetään toisiinsa samansisältöisiä alakategorioita ja muodostetaan niistä edelleen yläkategorioita, joille annetaan sisältöä kuvaavat nimet. Alakategorioiden, yläkategorioiden, pääkategorioiden ja yhdistävien kategorioiden avulla vastataan tutkimustehtävään. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 105, 114-115.) Luokittelun tehtävä on käydä aineisto läpi järjestelmällisesti tutkimusongelman, keskeisten käsitteiden ja lähtökohtien määrittämällä tavalla. Näin ilmiöt jäsentyvät ja selkiytyvät. Tutkijan tulee huolehtia, että luokkien muodostamisperusteet ovat keskenään mielekkäissä suhteissa. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 18–25.) Värikoodauksen jälkeen aloin pelkistämään ilmaisuja haastattelu kerrallaan ja sitten keräämään ilmaisuja yhteen kaikista haastatteluista. Ryhmittelin ilmaisuja ja samaa tarkoittavista asioista alkoi muodostua teemoja ja kategorioita. Teemahaastattelun myötä jo olemassa olevat teemat ohjasivat ja helpottivat aineiston jäsentämistä ja kategorioiden nimeämistä. Lopulta muodostui kahdeksan teemaa, jotka yhdistyivät kolmeksi pääteemaksi.

5 Tutkimustulokset

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisena lastentarhanopettajat kokevat varhaiseryityisopettajien konsultatiivisen tuen omalle työlleen. Alatutkimuskysymysten kautta selvitetään lastentarhanopettajien näkökulmaa siihen, miten konsultatiivista yhteistyötä on toteutettu käytännössä ja miten sitä voitaisiin kehittää.

Tulosluku koostuu kolmesta alaluvusta. Kappaleet ovat muodostuneet analyysin avulla syntyneiden pääteemojen myötä. Käytän tulosluvussa runsaasti sitaatteja haastatteluista, koska mielestäni niiden avulla lukija saa tutkimuksen tuloksista paremman käsityksen.

Löysin aineistosta analyysin pohjalta kahdeksan teemaa, joita yhdistelin edelleen pääteemoiksi. Pääteemoja muodostui kolme: varhaiseryityisopettajan konsultatiivisen tuen merkitys omalle työlle, konsultatiivinen yhteistyö sekä yhteistyön kehittäminen. Tässä luvussa syvennyn käsittelemään näitä teemoja. Seuraavaan taulukkoon 2 olen havainnollistanut aineistoni analysoinnin tuloksia.

Taulukko 2. Aineiston teoriaohjaava sisällönanalyysi.

Pelkistetty ilmaus	Teema	Pääteema
<p>Veo:n tuki korvaamatonta ja todella tärkeää</p> <p>Tukea oman työskentelyn oikeaan suuntaan viemiseen</p> <p>Tukipaalu</p>	Tuen kokeminen	Veo:n tuen merkitys
<p>Koulutus ei antanut tarvittavia valmiuksia erityispedagogiikkaan liittyen</p> <p>Työelämä opettanut ”kantapään kautta”</p> <p>Omat valmiudet karttuvat kokemuksen myötä mutta ilman veo:a ei pärjää</p>	Omat erityispedagogiset valmiudet	
<p>Lapsen parhaaksi toimiminen ja varhainen tukeminen</p> <p>Työkaluja arkeen ja toimintaan</p> <p>Tukea omaan työhön sekä lapsille</p>	Yhteistyön tavoitteet	Konsultatiivinen yhteistyö
<p>Veo käy säännöllisesti ja tarvittaessa</p> <p>Veo havainnoi</p> <p>Yhteinen keskustelu</p> <p>Veo antaa konkreettisia vinkkejä</p> <p>Veo tukena lapsipalavereissa ja asiakirjojen täytössä</p>	Konsultaatio käytännössä	
<p>Ammatillisuus, avoimuus, sensitiivisyys</p> <p>Yhteistyö säännöllistä ja strukturoitua</p> <p>Luottamus toisen ammattitaitoon</p>	Edellytyksiä toimivalle yhteistyölle	
<p>Veon aktiivisuus asioissa</p> <p>Keskusteluapu ja taustatuki</p> <p>Tuki lasten kehitykselle</p>	Odotukset	
<p>Riittämätön aika keskustelulle ja läsnäololle</p> <p>Veolla liian suuri lapsimäärä</p>	Haasteita yhteistyön toteutumiselle	Yhteistyön kehittäminen
<p>Joka talossa pitäisi olla oma veo</p> <p>Veon läsnäolo ennaltaehkäisevästi</p>	Kehittämisaikajatuksia yhteistyön parantamiseksi	

5.1 Konsultatiivinen yhteistyö

5.1.1 Konsultaatio käytännössä

Haastateltavat kuvasivat konsultatiivista yhteistyötä varhaiserityisopettajien kanssa hyödylliseksi ja toimivaksi. Käytännössä yhteistyö toimii niin, että varhaiserityisopettaja havainnoi aamupäivisin ryhmän toimintaa tai yksittäistä lasta tai osallistuu ohjaukseen ja toimintaan, jonka jälkeen yhdessä keskustellaan ajankohtaisista asioista lapsiryhmässä ja lasten tarpeista. Varhaiserityisopettaja antaa vinkkejä toimintatavoista ja käytettävistä materiaaleista. Yhdessä pohditaan ryhmän toimintatapoja ja arvioidaan niiden toimivuutta.

Havainnoinnin ja keskustelun lisäksi varhaiserityisopettaja on osallistunut lapsipalavereihin ja auttanut pedagogisten asiakirjojen täyttämässä. Välillä hän on tehnyt kartoitustehtäviä lapsille. Osa on välillä ohjannut tuokioita tukea tarvitseville lapsille. Haastateltavat kertoivat, että varhaiserityisopettaja käy suhteellisen säännöllisesti kerran kuussa ja tarvittaessa useammin. Haastateltava A kertoi varhaiserityisopettajan käyneen viikoittain silloin, kun oli suuri tarve ja paljon asioita hoidettavana. Haastateltavat mainitsivat, että varhaiserityisopettaja on ollut asioiden eteenpäin viemisessä tärkeässä roolissa ja tiennyt, kehen ottaa yhteyttä missäkin tilanteessa ja mitä lomakkeita toimittaa mihinkin. Seuraavassa pari esimerkkiä aineistoni kohdista, joissa haastateltavat kuvailevat käytännön yhteistyötä.

”No ihan konkreettisestihan se on ollu sitä, että se veo on ollu ryhmässä havainnoimassa lapsia ja tavallaan tehny sitä omaa tarkkailutyötä siitä toiminnasta ja sitte ollaan niinku palaveerattu yhdessä ja niinku käyty läpi niitä tilanteita ja niihin niinku lasten tuen tarpeisiin liittyen että miten niinku, miten vois tukea, tukea sitä lasta” (A)

”No veo on mukana meillä ku tehään syksyllä lapsille KPT-tehtävät. Ja sitte mää oon saanu paljon tietoa siitä, että miten tietynlaisten tuen tarpeisten lasten asioita lähetään viemään eteenpäin, ja tuota sillon ku tuli meillä tuo kolmiportainen tuki ja tuli meillä tuo Wilma ja siellä ne kaikki mitä sinne täytetään ja ku tehään pedagogista arviota, selvitystä ja HOJKS:ia ja näin ni ne oli aluksi vähän outoja

täyttää mut mää oon saanu kovasti apua niihin sitte--. Sillon ku meillä on moniammatillisia palavereita perheitten kanssa ni veo on aina ollu mukana niissä ja tuo sillä tavalla lisäarvoa sitten niihin ja sitten meillä on tuota tuen tarpeen arvioinnit ni siinä saahaan sitte veon konsultaatiota tarvittaessa--." (C)

Neuvovassa konsultaatiomallissa on riski erityisopettajan dominointiin. Kun keskeistä on erityispedagogisen tiedon siirtäminen, erityisopettaja joutuu usein ”ekspertin” asemaan. Yleensä luokanopettaja hakee apua erityisopettajalta, joka tietää enemmän. Tämä johtaa epäsymmetriseen suhteeseen heidän välillään. (Sundqvist & Ström 2015, 324.) Kaikki haastateltavat tutkimuksessani kuvailivat yhteistyötä varhaiserityisopettajan kanssa enimmäkseen keskustelevalleksi ja tasa-arvoiseksi. Vaikka konsultaatio oli myös neuvovaa, haastatteluissa korostui kollegiaalisuus ja lastentarhanopettajista kolme mainitsi yhteistyössä olleen hyvää se, että varhaiserityisopettaja ei ”ylhäältä päin” käskyttänyt tai kertonut miten asiat pitää hoitaa. Vinkit olivat tulleet ennemminkin ehdotuksina.

”Ne ei oo ne vinkit tullu suoraan silleen että ”tee näin ja näin ja näin” että sitte tapahtuu tätä ja tätä ja tuota vaan sitte se on ollu enemmän semmosta keskustelevaa tavallaan, että no voisiksää kokeilla tätä ja sitte että jos tämä ei toimi ni sitte että mitä sää voisit tehdä eri tavalla että sitte siinä on vähän hoksautettu myöskin sitä omaa toimintaa eri tavalla.” (A)

Lastentarhanopettajat olivat saaneet varhaiserityisopettajilta konkreettisia, rakentavia ja helppoja ideoita, joita voisi kokeilla ryhmän toiminnassa tai tietyn lapsen kanssa. Varhaiserityisopettajan avoimuutta ryhmässä käytettyjä työtapoja kohtaan arvostettiin. Konsultaatiossa erityisen hyvinä asioina pidettiin konkreettisten vinkkien lisäksi ammatillisia keskusteluja, rakentavaa palautetta, taustatukea ja kannustusta.

”Sitten se että, tavallaan ne hyvät rakentavat, helpot ideat mitä hänellä on niinku ollu--." (D)

”No varmastikki ne keskustelut. Ammatilliset keskustelut nimenomaan ja sitte konkreettiset neuvot ja konkreettiset tuet ja sitte myöski se kannustus mitä on niinku veo:lta saanu ja palaute niin hyvässä kuin siinä pahassakin, että se on niinku...” (A)

5.1.2 Toimiva yhteistyö ja sen edellytykset

Mitchellin (2008, 62) mukaan tärkeitä huomioitavia asioita toimivassa opettajien välisessä yhteistyössä ja konsultaatiossa ovat yhteistyön selkeät tavoitteet, säännöllisyys, roolien ja vastuiden määrittely, ratkaisukeskeinen lähestymistapa sekä avoimuus, toisen kunnioitus ja vastavuoroisuus. Tutkimuksessani haastateltavat pitivät näitä samoja asioita tärkeinä edellytyksinä yhteistyön toimivuudelle. Toimiva yhteistyö vaatii haastateltavien mukaan tarpeeksi aikaa, säännöllisyyttä ja yhteistyön tulee olla etukäteen suunniteltua. Edellä mainittujen lisäksi lastentarhanopettajat pitivät edellytyksinä sensitiivisyyttä, vuorovaikutuksen toimimista, luottamusta toisen ammattitaitoon ja ammatillisuutta, kuten seuraavassa sitaatissa kuvataan:

”No että se on semmosta avointa ja ammatillista että musta se ammatillisuus on kauheen tärkeätä siinä, että jos mennään tavallaan henkilökohtaisuuksiin siinä kohtaa että ”sinä voisit tehdä tässä asiassa toisella tavalla” tai näin ni sit siitä tavallaan katoaa se ydin. -- semmonen tietynlainen sensitiivisyys on mun mielestä kauheen tärkeätä siinä, että sitä on sillä veo:lla, mutta sitä on myöski sitte sillä lastentarhanopettajalla.” (A)

Konsultatiivisen yhteistyön tavoitteina haastateltavat mainitsivat lapsen edun ja varhaisen tukemisen sekä ”työkalujen” saamisen arjen toimintaan ja omaan työhön. Haastateltavat kuvasivat konsultatiivisen yhteistyön tavoitteita seuraavin esimerkein:

”Päätavoitteena siinä on tietenki ollu se lapsen etu ja lapsen saama tuki kuitenkin että se lapsi on ollu siinä niinku keskiössä. Ja toki niinku ne tavoitteethan on ollu saaha niitä työkaluja siihen arkeen ja siihen toiminnan suunnitteluun.” (A)

”No mun mielestä siinä on lapsen paras niinku semmosena ykkösenä, että sillon tuota me saahaan niinku tämmöset tuet vauhtiin mahollisimman nopeasti kun toimitaan yhteistyössä. Koska hyvin usein siihen tarvitaan nimenomaan se pedagoginen arvio tai sitte se moniammatillinen palaveri. Sitä kautta saahaan sitte asiat liikkeelle.” (C)

Haastattelemiani lastentarhanopettajat kertoivat odottavansa varhaiserityisopettajalta aktiivisuutta asioiden hoidossa ja yhteydenpidossa, läsnäoloa ryhmässä sekä vahvistusta omille havainnoille. Osa odotti saavansa keskusteluapua, henkistä tukea ja taustatukea sekä tukea lasten kehitykselle ja kouluvalmiuksien edistämiseen. Varhaiserityisopettajan odotetaan antavan tietotaidollaan resurssia ryhmän toimintaan. Haastateltava B kuvailee odotuksiaan seuraavasti:

”Mää ootan niinku sitä, että hänellä ois aikaa tulla ja olla siellä ryhmässä ja niinku havainnoida ja tehdä niitä huomioita, joita ei ite välttämättä sitte arjessa tee tai että jos on joku ni hän antas sitte vahvistusta sille omalle havainnolle, että sitä aikaa siihen olemiseen sitä mää ootan ja sitä aktiivisuutta siinä työssä.” (B)

5.2 Konsultatiivisen tuen merkitys omalle työlle

5.2.1 Kokemuksia konsultatiivisesta tuesta

Lastentarhanopettajat kokivat yhteistyön varhaiserityisopettajan kanssa positiivisena. Tutkimuksessa kaikki haastateltavat työkokemusvuosista riippumatta kokivat varhaiserityisopettajan konsultatiivisen tuen hyvin tärkeänä omalle työlleen. He toivat esille, että ilman varhaiserityisopettajaa ei pärjäisi. Teemahaastattelussa pyrin selvittämään lastentarhanopettajien kokemuksia tuesta ja sen merkityksiä monelta kantilta niin suorilla kuin epäsuorilla kysymyksillä. Kysyessäni suoraan, millaisena varhaiserityisopettajan konsultatiivinen tuki on koettu, lastentarhanopettajat kuvailivat sitä erittäin tärkeäksi ja hyödylliseksi. Haastateltava B kuvaili, että olisi ollut työssään hukassa ilman varhaiserityisopettajaa. Varhaiserityisopettajalta saa varmuutta siitä, että on oikealla tiellä. Varhaiserityisopettajan konsultaatiossa pidettiin hyvänä asiana sitä, että hän on ulkopuolinen ihminen ja saattaa nähdä tilanteen erilaisten linssien läpi, jonka ansiosta hän osaa ehdottaa uudenlaisia keinoja tilanteisiin. Haastateltava C mainitsi, että vaikka työkokemusta onkin jo pitkästi, aina tulee uusia asioita ja sitä varten on hyvä olla varhaiserityisopettaja ”taustatukena”. Seuraavat sitaattit ilmentävät haastateltavien kokemuksia.

”No tosi tärkeäksi. Tosi tärkeäksi. Että tässä ryhmässä missä mää olin töissä niin en mää ois varmaan selvinny siitä vuodesta ilman veo:n tukea, et oli niin paljon semmosia kysymyksiä ja asioita mihin oma tietämys ei yksinkertaisesti vaan ois riittäny.” (A)

”Mun mielestä se on tarpeellista ja hirveen tärkeätä. -- Kyllä mää oon kokenu tärkeäksi konsultoinnin. Että vaikka mää oon kuitenkin pitkään ollu töissä ja oon monenlaista nähny mutta aina tulee jotaki uusia juttuja. Että ei se oo yhtään pahitteeksi vaikka siellä on joku sitte taustalla jolta voi aina asioita kysästä. Saa semmosta varmuutta vielä siihen että on niinkö ite oikealla tiellä.” (C)

”--Ku tulee niinku ulkopuolinen ihminen ni se voi nähdä jonkun tilanteen sillä tavalla että sillä voi olla hirveen hyviä vinkkejä siihen että hei, kokeilkaapa tehdä asia näin eikä näin-- -- Että ku itellä on se riittämättömyyden tunne niin toinen voi sanoa että kyllä sää oot tehny tän ihan oikein, että teidän täytyy nyt vaan jatkaa näin.” (E)

Erityisopettaja konsultoi erityispedagogisen tietämyksensä takia, eikä heitä ole koulutettu toimimaan osallistujaohjaavan lähestymistavan mukaisesti. (Sundqvist & Ström 2015, 327.) Lyhyen työkokemuksen omaavat lastentarhanopettajat kuitenkin kuvailivat saaneensa varhaiserityisopettajalta myös työnohjauksellista tukea, jonka he olivat kokeneet tärkeänä työssä selviytymisen kannalta. Haastateltava D:n tapauksessa varhaiserityisopettaja oli ollut tukena haastavassa työyhteisön ilmapiiriin liittyvässä tilanteessa.

”No se (varhaiserityisopettaja) on ollu -- mulle semmonen tukipaalu. Mun kohalla se niinku syksyllä ainaki enemmän se autto niinku mua jaksamaan tässä työssä.” (D)

Sekä kokeneet että vähemmän aikaa työskennelleet lastentarhanopettajat kokivat varhaiserityisopettajan konsultatiivisen tuen tärkeänä. Haastateltavista kolme, joilla oli vähän työkokemusta, korostivat veon tukea oman ammattitaidon ja omien havaintojen vahvistamisen näkökulmasta. Monet vastaan tulevat tilanteet ja lasten tuen tarpeet ovat kokemattomille uusia asioita, joissa varhaiserityisopettajan tuki on ollut korvaamatonta. Pitkän työkokemuksen omaavilla kahdella lastentarhanopettajalla korostui puheessa varhaiserityisopettajan tuen merkitys erityisesti asiakirjojen täyttämässä, tukena palavereissa ja asioiden eteenpäin viemisessä. Varhaiserityisopettajan koettiin tietävän, mitä kautta lapsi pääsee mihinkin tutkimukseen. Haastateltava C kertoi, että lomakkeet ja reitit eri palveluihin tuntuvat muuttuvan koko ajan, joten on hyvä, ettei oma työaika mene kyseisten asioiden selvittämiseen, vaan silloin voi konsultoida varhaiserityisopettajaa.

”--Se tieto siitä että kuitenkin ku ensimmäistä kertaa vettää eskareita et oonko mää menossa sinne niinku oikeaan suuntaan ni se oli tärkeätä.” (D)

”Tai ehkä niinku jotenki ite koin jotenki aika hauraaksi sen oman työskentelyn siinä vaiheessa ku oli ensimmäistä vuotta työelämässä ja sitte oli haastava ryhmä, paljo niitä tuen tarpeisia lapsia että oli oikeesti niinku tosi usein sormi suussa että mitä mää teen tässä tilanteessa ja miten mää toimin tän lapsen kanssa--.” (A)

”--Että se (yhteistyö) perustuu semmoseen molemminpuoliseen luottamukseen toistemme ammattitaidosta niin tuota kyllä mää koen että meiän veo luottaa siihen että mää parhaani teen ja osaan toimia näitten tuen tarpeisten lasten kanssa että... se on nimenomaan just sitte tämmösiin ku ruetaan niitä tukitoimia järjestämään ja muuta ni niissä tilanteissa se on se konsultaatio mikä tulee niinku tosi tärkeenä mukaan.” (C)

Haastateltavat olivat hyötynneet varhaiserityisopettajan näkökulmasta ja ammattitaidosta. Yhteistyön kuvailtiin toimivan hyvin ja varhaiserityisopettaja koettiin asiantuntevaksi ja osavaksi. Haastateltavat mainitsivat hyvänä asiana avoimen keskusteluyhteyden. Keskustelun sisällöt ja niiden taso koettiin hyvinä.

”Ne veot kenen kans mää oon työskennelly ni niillä on ollu semmosta niinku näkökulmaa ja ammattitaitoa mistä mää koen että mää oon niinku ite hyötyny tosi paljon.” (A)

Varhaiserityisopettajan tuki oli koettu hyödyllisenä moniammatillisissa palavereissa ja erityisesti tilanteissa, joissa lapsen vanhempien kanssa on hankalaa päästä yhteisymmärrykseen lapsen parhaasta. Haastateltava E kertoi tilanteesta, jossa päiväkodin henkilöstö oli vahvasti sen kannalla, että lapsi kertaisi esiopetusvuoden, mutta vanhemmat vastustivat sitä hanakasti. Tällöin oli hyödyllistä, että kaksi ammattilaista oli perustelemassa kantaansa.

”Et onhan se tuki se veo siinä sitten, jos on niin että vanhemmat on ihan sitä mieltä että ne lyö ihan niinku kiinni että ei, heiän lapsi nyt lähtee tähän kouluun ja piste.” (E)

Pääsääntöisesti haastateltavat olivat kokeneet konsultatiivisen yhteistyön varhaiserityisopettajan kanssa positiiviseksi, etenkin nykyisessä tilanteessa. Haastateltavat kertoivat eri varhaiserityisopettajien kanssa kuitenkin aiemmin olleen erilaisia kokemuksia. Yksi haastateltavista kertoi, että yhteistyö on muuten ollut toimivaa, mutta joskus varhaiserityisopettajalta on saanut vain teoreettisen näkökulman, eikä häneltä aina ole löytynyt sensitiivisyyttä tiettyyn tilanteeseen. Haastateltavista kaksi mainitsi huonoja kokemuksia varhaiserityisopettajien kanssa toimimisesta. Näissä esimerkeissä varhaiserityisopettaja oli toiminut eriarvoisuutta lisäävästi ”ylhäältä alaspäin” asioita kertoen, kuten haastateltava E kertoo seuraavassa lainauksessa.

”Tokihan oon niitäki veoja kohdannut joinaki vuosina että veo tulee selittää jotaki asiaa ja niinku arvostelevaan miksi te teette niinku näin, teillähän on täällä kauheen rauhaton tää tilanne, miksi te tällä tavalla tätä asiaa teette. --Ja tulee sit siihen niinku kesken kaiken ja ilmoittaa että tää on teillä niinku ihan väärä tapa tehdä että teidän kannattas nyt tehdä näin ja näin.” (E)

Haastateltava D kertoi, että edellisessä työpaikassa yksityisessä päiväkodissa hän oli tavannut varhaiserityisopettajan vain kerran puolen vuoden aikana ja silloinkin tämä oli halunnut asioida vain johtajan kanssa. Varhaiserityisopettaja oli käynyt tekemässä lapsille jonkin testin ja kertonut havainnoistaan, mutta konsultaatioapua häneltä ei oltu saatu.

5.2.2 Tuen merkitys peilattuna lastentarhanopettajien erityispedagogiseen osaamiseen

Viljamaa ja Takala (2017, 215–218) ovat tutkineet varhaiserityisopettajien näkökulmaa työn muuttumisesta konsultoivaksi. Tutkimuksen mukaan varhaiserityisopettajat kuvasivat työnsä muuttuneen haastavammaksi henkilökunnan tietotaidon riittämättömyyden takia. Usean varhaiserityisopettajan kehittämistoiveena oli koko henkilökunnan koulutuksen suuri lisääminen. Suurin osa varhaiserityisopettajista suhtautui inklusioon myönteisesti, mutta toivat esille sen, että idean ja käytännön toteutuksen välillä on ristiriita kunnan riittämättömien resurssien vuoksi. Myös omassa tutkimuksessani lastentarhanopettajat kokivat, että peruskoulutus antoi vain vähäiset valmiudet erityispedagogiikkaan liittyen, eikä koulutus kata kaikkea työssä tarvittavaa tietoa ja osaamista. Lastentarhanopettajat toivoivat lisää koulutusta erityispedagogiikkaan liittyen ja toivat esille ristiriitaa resurssien riittämättömyydestä. Haastateltavista neljä kertoi, että työ on opettanut eniten, ja välillä oppii ”kantapään kautta”. Haastateltava E kertoi, että myös työkavereilta oppii toimintatapoja erilaisten lasten kanssa toimimiseen. Seuraavissa sitaateissa haastateltavat kuvaavat peruskoulutuksestaan saamiaan valmiuksia.

”Mulla on se maisterin koulutus ja se koulutus on sisältänyt kuitenkin niin vähä sitä erkkaa-- Se ei kyllä riitä se yks kurssi koko opinnoissa koska se ei vastaa siihen inklusion periaatteeseen, että jokainen lastentarhanopettaja tulee kokemaan sen, että niitä lapsia, tuen tarpeisia lapsia on siellä ryhmässä, että koulutuksen pitäis siinä mielessä vastata siihen että tarjottais myös enemmän ja laajemmin sitä

erityispedagogista osaamista näille tuleville opettajille. Siinä ei ehkä ihan nytte kenttä ja koulutus ei oo ihan kuunnellu toisiaan.” (B)

”Voinko mä sanoa, että tosi huonot (naurahdus). Voi olla tavallaan niin rajuja tilanteita, että siinä niinku oikeesti miettii sitä että, että kuinka ohut mulla on se yks kurssi niinku sieltä.” (D)

Viitalan (2018, 60) mukaan inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumisessa kasvattajayhteisö on merkittävimmissä roolissa ja on tärkeää, että varhaiskasvattajat tuntevat kykenevänsä vastaamaan kaikkien lasten kasvatuksesta ja opetuksesta. Viittala (2005, 18-19) kirjoittaa tutkimuksessaan päiväkotihenkilöstön kokeneen omat erityispedagogiikkaan liittyvät tietonsa ja taitonsa riittämättömiksi ja samalla haasteiden määrä lapsilla on kasvanut. Päiväkotien henkilöstön koulutusrakenteessa on ollut havaittavissa vähittäinen koulutustason aleneminen ja pedagoginen tietous vaikuttaa pienentyneen. Lapsen tuen tarve syntyy ja saa merkityksiä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja tietyssä ympäristössä, joten voidaan pohtia, onko lasten haasteiden lisääntymisellä ja henkilöstön ammattitaidon heikentymisellä yhteys, joka näkyy lasten luokiteluna tukea tarvitseviksi riittämättömin perustein. Tätä näkemystä tukee päiväkotien erityis- ja henkilökohtaisen tuen henkilöstön, kuten erityislastentarhanopettajien puute, jolloin henkilöstö ei saa työhönsä tarpeeksi tukea. (Viittala 2005, 18-19.)

Kysyin haastateltavilta, kokevatko he oman ammattitaidon riittävän tukea tarvitsevien lasten kanssa toimimiseen. Haastateltava C:n mielestä oma ammattitaito riittää enimmäkseen, mutta ammattitaitoa täytyy ylläpitää hankkimalla jatkuvasti lisää tietoa. Muut neljä haastateltavaa olivat sitä mieltä, että oma osaaminen tukea tarvitsevien lasten kanssa toimimiseen ei ole riittävä, ja siksi varhaiserityisopettajan tuen tärkeys korostuu. Kaikki haastateltavat kertoivat, että oma ammattitaito kehittyy hiljalleen työkokemuksen myötä erilaisia tilanteita kohdatessa ja niiden myötä saa lisää varmuutta. Haastateltava E oli sitä mieltä, että kenenkään ammattitaito ei riitä kohtaamaan kaikkia erityisen tuen tarpeita, eikä varhaiserityisopettajallakaan aina ole uusia keinoja tarjottavaksi. Haastateltavat olivat sitä mieltä, että vaikka oma ammattitaito kehittyy, varhaiserityisopettajan tukea tarvitsee silti. Tästä esimerkkinä seuraava lainaus:

”En, tai siis pikkuhiljaa sitä alkaa kertyä-- --Mitä enemmän niitä tilanteita kohtaa ni sitte oppii toimimaan niiden kanssa ja kyllä mä nyt koen että tällä hetkellä ni mulla on jo aika paljon tietoa ja taitoa. En koe enää niin epävarmaksi oloani. Ja toivon että se niinku suunta jatkuu näin. Mutta uskosin että jos oisin ollu jos-sain toisessa paikassa töissä, jossa ei ois ollu näin paljon näitä tapauksia, että

mää en oo ite joutunu niinku kokemaan niitä asioita ja miettimään ja pohtimaan ja ettimään tietoa, niin ei riittäis. Ehkä se pikkuhiljaa alkaa riittää mutta ilman veoa en pärjäis edelleenkaan.” (B)

5.3 Yhteistyön kehittäminen

5.3.1 Haasteita yhteistyölle

Jokaisessa haastattelussa nousi useaan otteeseen esille yhteistyön haasteena aika, ja nimenomaan sen riittämättömyys. Varhaiserityisopettajilla on yleensä kalenteri täynnä sovittuja menoja ja palaverieita, eikä keskustelulle aina jää tarpeeksi aikaa. Haastateltavat D ja E mainitsivat myös vaikeuden sopia yhteisiä palaveriaikoja varhaiserityisopettajan kanssa. Haastateltavat toivoivat lisää aikaa rauhalliselle keskustelulle toiminnan jälkeen, ettei olisi aina niin kiire saada sanottua ja kysyttyä kaikkea, kuten seuraavasta sitaatista ilmenee.

”Se on ollu niinku tavallaan harmi että sit meillä ei monesti oo niinku sen (toiminnan) jälkeen aikaa puhua kaikesta siitä --. Et sitte, välillä sitä on sitte tuolla ovenrivassa, että nyt äkkiä vielä, äkkiä vielä vähän.” (D)

Haastateltava B kuvaili ajan riittämättömyyttä myös sen kannalta, että kun varhaiserityisopettaja käy vain kerran kuussa, hän ei pysty pysymään lapsiryhmän arjessa kiinni. Tällöin tavatessa menee paljon aikaa käydä läpi mitä ryhmässä on tapahtunut sinä aikana ja mitä nyt kuuluu. Tämä vie muutenkin rajallista aikaa pois lapsihavainnoinnilta ja muulta keskustelulta.

”--Se on se aika mikä on se numero yks, että ehottomasti niinku jos ois enemmän aikaa ni yhteistyö varmasti ois parempaa ja no ehkä sitte mitä muita haasteita siinä on niin minusta se on haaste että veolla on monta taloa. Että ku veo ei niinku oo tässä arjessa läsnä, vaan hän aina tulee, sit hän taas aina lähtee, et sinänsä tuota niinku kakskin (taloa) vois olla ihan maksimi että veo pysyis oikeesti siinä meidän arjessa kiinni. Että kun hän vaan piipahtaa ni sitte siinä on valtava määrä sitä tietoa mitä meidän pitää jakaa keskenään ennen ku hän pääsee havainnoimaan--.” (B)

Lastentarhanopettajat puhuivat haastatteluissa varhaiserityisopettajien suuresta työkuormasta. Varhaiserityisopettajilla oli pääsääntöisesti 5-7 päiväkotia vastuullaan. Haastateltavat kokivat,

että yhteistyö olisi laadukkaampaa, jos varhaiserityisopettajilla olisi vähemmän päiväkotia vastuullaan. Lastentarhanopettajat toivat esille huoltaan varhaiserityisopettajan lapsituntemuksen kärsimisestä liian suuren lapsimäärän takia.

”--Se että jotenki kun miettii että yhellä veolla saattaa olla viis eri päiväkotia ni se on jotenki, tuntuu, tai mietin niinku veon näkökulmasta sitä, että miten se pystyy pitämään sen niinku paletin kasassa tavallaan. Se on todella haastavaa. Ja sitte niinku että siinä sitte ehkä vähän kärsii se lapsen niinku yksilöllinen tuntemus sitte.” (A)

Haastateltavista kolme toi esille resurssipulan. Inklusion periaatetta kannatettiin, mutta käytännön toteutusta kritisoitiin, sillä tarvittavia resursseja ei ole järjestetty. Päiväkotien henkilökunta ei haastateltavien mukaan ole saanut lisäkoulutusta ja varhaiserityisopettajia on liian vähän tarpeeseen suhteutettuna. Haastateltava B pohti, miksei koulutus ja kenttä kohtaa, eikä lastentarhanopettajien yliopistokoulutuksessa ole lisätty erityispedagogiikan opintojen määrää. Haastateltava E ihmetteli, mihin erityislastentarhanopettajat katosivat, kun erityisryhmät lakautettiin.

”Mutta siinä vaiheessa ku lopetetaan niinku pienryhmät niin musta on aika hassua että mihin ne erityislastentarhanopettajat sieltä sitten pistettiin että, nii. Että nehän pitäis jalkautua niihin ryhmiin ja olla koko ajan siellä että, täähän on siinä ihan hassua, että se käy silloin ku ehtii.” (E)

5.3.2 Kehittämisaikajatuksia yhteistyöhön

Ihannetilanteena lastentarhanopettajat pitivät sitä, että jokaisessa talossa olisi oma varhaiserityisopettaja, jonka kanssa yhteistyötä voisi tehdä viikoittain. Haastateltavat ilmaisivat, että yhteistyöstä olisi eniten hyötyä silloin, kun se olisi säännöllistä ja strukturoitua. Haastateltava D toi esille ajatuksen siitä, että yhteistyön varhaiserityisopettajan kanssa tulisi lisääntyä kevättä kohden, sillä lasten tuen tarpeet saattavat tulla esille eri aikaan ja lisääntyä lukuvuoden loppua kohti mentäessä. Haastateltavat halusivat enemmän aikaa yhteistyölle ja rauhalliselle keskustelulle aikuisten kesken. He toivoivat, että varhaiserityisopettajilla olisi vähemmän taloja ja varhaiserityisopettajia olisi enemmän, jotta pienempään lapsimäärään keskittyminen mahdollistuisi heille.

Haastateltavat toivoivat, että varhaiserityisopettaja voisi viettää enemmän aikaa ryhmässä ja tukea lapsia suoraan, ei vain epäsuorasti henkilökunnan konsultaation kautta. Kaksi haastateltavista mainitsi, että toivoisivat varhaiserityisopettajan ohjaavan tukea tarvitseville lapsille suunnattuja tietynlaisia tuokioita pienryhmissä. Haastateltava D toivoi, että myös lapset ehtisivät oppia tuntemaan varhaiserityisopettajan. Kun vieras aikuinen tulee lapsiryhmään, se saattaa muuttaa lasten käytöstä. Haastateltava toivoi, että varhaiserityisopettaja voisi olla mukana myös tavallisissa arjen vapaissa tilanteissa, sillä esimerkiksi ruokailussa tai pelailun ja juttelun lomassa lapsiin tutustuu usein paremmin kuin ohjattuja hetkiä seuraamalla. Varhaiserityisopettajan toivottiin olevan pelkän konsultaation sijaan enemmän läsnä ryhmän arjessa myös ennaltaehkäisevästi silloin, kun ei ole mitään ”hätää”, kuten haastateltava B kuvaa seuraavassa lainauksessa:

”--Se ois ehkä se ideaalitalanne että veo ois aina saatavilla ja ois enemmän myös läsnä siinä niinku ku ei oo mitään hätää että ois siinä niinkö siinä kuitenkin säännöllisesti saatavilla että voitais ennaltaehkäistä mahdollisimman niinku helposti ja nopeasti sitte näitä isompia ongelmia syntymästä.” (B)

Konsultatiivisen yhteistyön kehittämiseen liittyvät asiat ovat sellaisia, joihin lastentarhanopettajat eivät juurikaan itse pysty vaikuttamaan. Haastateltavista kolme ilmaisi, että lainsäädännöllisesti ja kunnan päätöksenteossa pitäisi tapahtua muutoksia, että tilanne päiväkodeissa ja lastentarhanopettajan ja varhaiserityisopettajan välisessä yhteistyössä paranisi. He toivoivat, että varhaisen puuttumisen merkitys lapsen tukemisessa ymmärrettäisiin paremmin ja siihen panostettaisiin paremmilla resursseilla. Haastateltava D sanoi, että ylätasolle tulisi saada viesti varhaiserityisopettajien tarpeellisuudesta. Seuraavassa lainauksessa esimerkki haastateltava B:n ajatuksista.

”Musta tuntuu, että me nyt vellotaan semmosessa ihmeellisessä tilassa, että kaikki tuen tarpeiset lapset on integroitu ryhmiin, mutta meille ei oo annettu mitään konkreettista, että mitä... miten me toimitaan ja mitä työkaluja niinku voiaan käyttää heidän kanssaan ja lisäksi sitte se, että ne ryhmäkoon pienennykset ne ei käytännössä niinku toteudu. --Et siinä on kyllä ihan hurjasti vielä kehitettävää et tää on joku ihmeellinen välivaihe tällä hetkellä menossa, jossa kuvitellaan, että tää toimii hienosti, mutta ei kuunnella sitä kentän ääntä siitä, että käytännössä täällä ollaan ihan pulassa välillä. Että tuota, jotaki ois tehtävä lainsäädännöllisesti.”

sesti ja sit sen pitäis näkyä tuolla kuntatyönantajalla että alettais panostaan siihen ja ymmärrettäis se niinku varhaisen puuttumisen merkitys, merkitys sille niinku ylipäänsä sille resurssille mitä sitte vaikka koulussa tarvitaan.” (B)

Haastateltavista kaksi toivoi varhaiserityisopettajan olevan mukana myös päiväkodin työiloissa ja talon palaverieissa pedagogiikan kehittäjänä. Heidän mukaansa koko henkilökunnan palaverit menevät usein työvuorojärjestelyjen pohtimiseen ja tärkeämmät lapsiin ja pedagogiikkaan liittyvät asiat jäävät liian vähälle huomiolle. He toivoivat, että varhaiserityisopettaja olisi mukana pohtimassa esiin nousevia hankalia tilanteita työyhteisössä ja lapsiryhmissä.

5.4 Tulosten yhteenveto

Tämän luvun tarkoituksena on koota yhteen tutkimuskysymyksiin vastaavat tulokset. Tavoitteena oli selvittää, millaisena lastentarhanopettajat kokevat varhaiserityisopettajien antaman konsultatiivisen tuen omalle työlleen, miten konsultatiivista yhteistyötä on toteutettu ja mitä kehitettävää yhteistyössä on.

Lastentarhanopettajat kokivat varhaiserityisopettajien konsultatiivisen tuen omalle työlleen erittäin tärkeäksi työkokemuksen pituudesta riippumatta. Yhteistyö oli koettu pääosin positii-visena ja varhaiserityisopettajan näkökulmaa ja ammattitaitoa arvostettiin ja pidettiin hyödyllisenä. Kaksi haastateltavista kertoi saaneensa aiemmin myös huonoja kokemuksia yhteistyöstä varhaiserityisopettajan kanssa. Tällöin varhaiserityisopettaja oli arvostellut toimintaa ja käskennyt toimimaan tietyllä tavalla, ja toinen varhaiserityisopettaja ei tarjonnut konsultatiivista tukea ollenkaan.

Hyväksi koettuun yhteistyöhön kuului avoimuus, ammatillisuus, sensitiivisyys, toimiva vuorovaikutus, konkreettiset neuvot, tasavertaisuus ja pedagogiset keskustelut. Hyvän yhteistyön koettiin olevan myös säännöllistä ja strukturoitua. Lastentarhanopettajista neljä kokivat, että oma ammattitaito ei riitä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimimiseen, ja sen takia varhaiserityisopettajalta saatava konsultatiivinen tuki on tärkeää. Kaikki haastateltavat ilmaisivat, että vaikka oma erityispedagoginen ammattitaito kehittyy koko ajan erilaisten tilanteiden ja tuen tarpeiden myötä, varhaiserityisopettajaa tarvitsee silti työn tueksi.

Varhaiserityisopettajan konsultaatio koettiin tukena ja lisätietona itselle. Lyhyen työkokemuksen omaavat korostivat varhaiserityisopettajan tukea oman ammattitaidon kehittymisen ja

omien havaintojen vahvistamisen näkökulmasta. Kokoneiden lastentarhanopettajien vastauksissa korostui varhaiserityisopettajan konsultaation ja tuen merkitys tukitoimia järjestettäessä, asiakirjojen täyttämässä ja palavereissa mukana olemisessä. Varhaiserityisopettajan koettiin laittavan asiat liikkeelle mahdollisimman pian ja olevan perillä tarvittavista lomakkeista ja palveluihin ohjautumisesta.

Konsultaatiossa oli ollut vahvasti neuvonnallinen näkökulma ja varhaiserityisopettaja koettiin ”eksperttinä”, mutta haastateltavat puhuivat kuitenkin yhteistyön tasa-arvoisuudesta ja kollegiaalisuudesta. Sundqvistin ja Strömin (2015) tutkimuksessa muodostamista konsultaatiomalleista yhteistyöhön perustuva konsultaatiomalli oli tutkimukseni varhaiserityisopettajilla ja lastentarhanopettajilla yleisin.

Käytännössä konsultatiiviseen yhteistyöhön oli kuulunut varhaiserityisopettajan havainnointi lapsiryhmässä ja havainnoista sekä lasten tarpeista ja tukemisesta keskusteleminen. Varhaiserityisopettaja oli käynyt lapsiryhmässä noin kerran kuussa ja tarpeen vaatiessa useammin. Varhaiserityisopettaja oli antanut lastentarhanopettajille lapsiryhmän sekä yksittäisten lasten tukemiseen helppoja, konkreettisia vinkkejä. Hän oli myös antanut lastentarhanopettajille rakentavaa palautetta, tukea ja kannustusta. Lisäksi varhaiserityisopettaja oli ollut mukana pedagogisten asiakirjojen laatimisessa, tuen tarpeen arvioinneissa sekä moniammatillisissa yhteistyöpalavereissa.

Yhteistyön haasteena koettiin olevan ajan puute ja varhaiserityisopettajien liian suuret lapsimäärät. Lastentarhanopettajat halusivat kehittää yhteistyötä niin, että varhaiserityisopettajan kanssa voitaisiin tehdä yhteistyötä viikoittain ja jokaisessa päiväkodissa olisi oma varhaiserityisopettaja. Rauhalliselle keskustelulle toivottiin lisää aikaa. Varhaiserityisopettajan myös toivottiin olevan enemmän läsnä lapsiryhmän arjessa myös ennaltaehkäisevästi pelkän konsultaation sijaan. Haastateltavista kaksi toivoi varhaiserityisopettajan ohjaavan tukea tarvitseville lapsille tarpeiden mukaisia tuokioita pienryhmissä. He myös toivoivat varhaiserityisopettajan olevan mukana päiväkodin henkilöstön palavereissa ja työilloissa pedagogiikan kehittäjänä.

6 Pohdinta

Varhaiskasvatuksessa ja varhaiserityiskasvatuksessa ammattilaisten välinen yhteistyö on erityisen tärkeässä asemassa lapsen tukemisessa ja varhaisessa puuttumisessa. Yhteistyön toimivuus on siis asia, johon kannattaa panostaa. Tutkimukseni tulosten mukaan konsultatiivinen yhteistyö lastentarhanopettajan ja varhaiserityisopettajan välillä oli koettu positiiviseksi ja tärkeäksi, mutta sitä rajoitti yhteisen ajan riittämättömyys. Karilan ja Kupilan (2010, 70–75) tutkimuksen mukaan päiväkotien arkea leimaa ”kiirekulttuuri”, jonka myötä työntekijä voi jäädä ilman tukea suhteessa omiin henkilökohtaisiin ja ammatillisiin tavoitteisiin. Työkiireen aiheuttama stressi saa myös pohtimaan, jääkö oppimiselle riittävä rooli työelämässä tai mitä ovat ne asiat, mitä työn arjessa oppii. On myös mahdollista, että työntekijöillä ei ole voimavaroja oppia ja reflektoida. Työympäristön muutokset ja uudistukset hämmentävät myös kokeneita työntekijöitä. Työympäristölle on nykyään ominaista jatkuva muutos, jossa käydään jatkuvaa identiteettineuvottelua.

Karila ja Kupila (2010, 70–75) kirjoittavat, että varhaiskasvatuspalvelut tuotetaan kunnissa, joten ne ovat keskeisessä roolissa siinä, millaiseksi henkilöstön työolot muotoutuvat. Kuntien heikkenevän taloustilanteen myötä näyttää huolestuttavasti siltä, että palveluja tuotetaan ainakin välillä resurssein, jotka eivät vastaa valtakunnallisia vaatimuksia. Tutkimuksessa nousi esille ammattilaisten kriittisyys työhön kohdistuvien muutosten osalta. Työhön sitoutumista heikentävät kokemukset siitä, että muutokset ovat ulkoapäin määriteltyjä, sellaisia, joihin itse ei voi vaikuttaa. Pihlaja ja Neitola (2017, 88) ovat tutkineet varhaiskasvatuksen kentän muutoksia ja huomanneet, että osassa kuntia integroidut erityisryhmät on lakkautettu kokonaan, kuten tähänkin tutkimukseen liittyvässä kunnassa. He pohtivat, onko inklusiivinen kasvatus ymmärretty osassa kunnista niin, että lapsilla ei ole enää mahdollisuutta oman ryhmäkohtaisen varhaiserityisopettajan opetukseen erityisryhmissä, vaan kaikki lapset ovat tavallisissa isommissa ryhmissä. Tästä herää kysymys, onko taustalla taloudellisia vaikuttimia. Myös tässä tutkimuksessa lastentarhanopettajat kritisoivat resurssien puutetta ja toivoivat, että kunnassa tapahtuisi jonkinlainen muutos parempaan. Lastentarhanopettajien esittämät yhteistyön kehittämisediat olivat sellaisia, joihin itse ei voi vaikuttaa, mikä lisäsi kriittisyyttä työoloja kohtaan.

Viljamaan ja Takalan (2017, 217–222) tutkimuksessa osa varhaiserityisopettajista koki, ettei inklusiivinen varhaiskasvatus sovi kaikille lapsille, koska he tunsivat, ettei oikeanlaista tukea pystytä aina tarjoamaan. Varhaiserityisopettajat olivat huolissaan lapsen tuen toteutumisesta, esimerkiksi kuvatukea ja viittomia tarvitseva lapsi saattoi olla ryhmässä, jossa ei ole viittovaa

aikuista. Tällöin lapsen paras ei toteudu. Integraation onnistumisen edellytyksiä ovat Viitalan (2000, 91, 110, 125) mukaan riittävä tiedon ja tuen saanti. Viitalan tutkimuksessa noin puolet lastentarhanopettajista koki, että heillä on riittävästi tietämystä lapsen tuen tarpeeseen liittyen. Kun lastentarhanopettajan työkokemus lisääntyy, integraatio koetaan entistä hyödyllisempänä. Noin puolet lastentarhanopettajista kuitenkin koki, että heillä ei ollut riittävästi tietoa erityiskasvatuksesta. Koulutuksessa tietoa ei oltu tarjottu paljoa. Toimivaan integraatioon ei riitä pelkkä positiivinen asennoituminen, vaan tarvitaan resursseja, kuten riittävää tietotaitoa ja hallinnollisia toimenpiteitä pienempien lapsiryhmien saamiseksi. Kuten Viitalan tutkimuksessa, tässäkin tutkimuksessa riittävä tiedon ja tuen saannin merkitys korostuu ja varhaiserityisopettajan konsultatiivinen tuki näyttäytyy hyvin tärkeänä inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamisessa.

Rannila (2017, 41) on tutkinut pro gradu -tutkimuksessaan päiväkodin konsultaatiokeskusteluja ja saanut tutkimuksessaan samansuuntaisia tuloksia varhaiserityisopettajan konsultatiivisesta roolista kuin tässäkin tutkimuksessa. Hänen tutkimuksessaan erityislastentarhanopettaja oli konsultaatiokeskusteluissa usein kuuntelija, tukija ja konsultti, joka ohjasi muita kasvattajia hankkimaan erityispedagogisia menetelmiä työnsä tueksi ja toimintaan lasten kanssa. Konsultaatiokeskusteluissa etsittiin kollegiaalisesti ratkaisuja lasten tukemiseksi. Sekä erityislastentarhanopettaja että lastentarhanopettaja olivat vuorotellen asiantuntijan asemassa, kummallakin on omaa erityisosaamista. Lastentarhanopettaja on lapsen arjen, vanhempien ja ryhmän asiantuntija ja erityislastentarhanopettajalla on erityispedagogista osaamista ja tuntemusta tukijärjestelmästä. Kasvattajan havaintojen perusteella erityislastentarhanopettaja pystyy muodostamaan käsityksiä lapsista ja ohjaamaan kasvattajaa työssään.

Yhteistyöhön perustuva, yhteistoiminnallinen konsultaatio oli Sundqvistin ja Strömin (2015, 331) tutkimuksessa yleistä paljon työkokemusta omaavien opettajien kesken. Neuvonnallinen konsultaatio oli yleisempää silloin, kun luokanopettajalla oli vähän työkokemusta. Tässä tutkimuksessa sekä kokeneilla että kokemattomilla lastentarhanopettajilla konsultaatio näyttäytyi enimmäkseen yhteistoiminnallisena, jossa esiintyi myös neuvonnallisia piirteitä ja varhaiserityisopettaja oli osittain ”ekspertin” roolissa. Lastentarhanopettajat kokivat konsultaation kuitenkin kollegiaalisena ja tasa-arvoisena.

Jormakan (2011, 110–123) tutkimuksen mukaan kasvattajat olivat kokeneet alueellisen erityislastentarhanopettajan (alue-elto) osallistumisen lapsiryhmätyöskentelyyn kaikkien osapuolien kannalta pääosin positiivisena. Kasvatushenkilökunta arvioi eltojen olevan tärkeitä toimijoita

keskusteluissa ja tapaamisissa vanhempien sekä verkostojen kanssa. Myös yhteiset arkiset keskustelut koettiin tärkeiksi erityisen tuen toteutumisen kannalta. Tutkimuksen tulokset viittasivat siihen, että parhaiten varhaiserityiskasvatuksellisen näkökulman jakaminen onnistui käytännön toimintatilanteissa yhteisistä havainnoista keskustellen, toimintaa mallintaen ja yhdessä konkreettisia suunnitelmia tehden tasavertaisina ammattilaisina. Elton ohjauksellinen osaaminen ilmeni pedagogisissa keskusteluissa, joille henkilöstö ja eltot kaipasivat lisää aikaa ja systemaattisuutta. Muu varhaiskasvatuksen henkilöstö arvosti eltojen työskentelyssä pedagogista osaamista ja taitoa konkreettisesti toteuttaa erityiskasvatuksellista osaamista lasten kanssa. Elton mallityöskentelyn kautta henkilökunta oppii miten eri tilanteissa voi toimia, ja ymmärtää, ettei erityislasten kanssa toimiminen ole lopulta kovin erityistä tai taikatemppuja vaativaa, kunhan tietää mitä tekee. Tulokset ovat yhteneviä oman tutkimukseni kanssa konsultatiivisen yhteistyön toteuttamisen ja kehitysajatusten osalta.

Tässä tutkimuksessa lastentarhanopettajat toivoivat varhaiserityisopettajien olevan enemmän läsnä ryhmän arjessa pelkän konsultaation sijaan. Tämä sai minut pohtimaan, tulisiko varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa kehittää varhaiserityisopettajan ja lastentarhanopettajan välistä yhteistyötä koulussa käytettävän samanaikaisopetuksen suuntaan. Se voisi kohdata tässä tutkimuksessa haastateltujen lastentarhanopettajien toiveet, mutta olisiko se ennemminkin paluuta vanhaan malliin, jossa erityislastentarhanopettaja ja lastentarhanopettaja työskentelivät samassa erityisryhmässä, vai voisiko siitä kehittää uuden mallin tavalliseen päiväkotiryhmään siirrettynä? Hyvä jatkotutkimusaihe voisikin olla selvittää nykyisen mallin toimivuutta huomioiden sekä lasten, vanhempien että ammattilaisten näkökulmat ja tehdä yhteenvetoa mahdollisista kehittämistoiveista. Heiltä voisi kysyä, mikä olisi paras tapa tukea lasta ja edistää inklusiota.

Koulussa konsultaatiota haluttaisiin kehittää ja lisätä. Useat tutkimukset (esim. Coben ym. 1997; Sundqvist & Ström 2015) koulun puolelta osoittavat, etteivät erityisopettajat ole saaneet koulutusta konsultointiin liittyen ja ovat roolistaan usein epävarmoja ja hämillään. Varhaiserityisopettajan työ on erityisesti konsultaatiota, mutta käytännössä varhaiserityisopettajaksi kouluttautuessani ei ole puhuttu siitä, miten tilanteissa tulisi toimia ja mitä malleja tai keinoja konsultaatioon on olemassa. Ainoastaan harjoittelussa konsultoinnista on saanut hieman mallia seuraamalla ohjaajan toimintaa. Yliopistoissa voisi siis olla syytä opettaa teoriaa konsultaatiomalleista ja keskustella konsultaatiotilanteissa toimimisesta ennemminkin erityisopettajaksi opiskelevien kanssa, jotta valmiudet toimia työssä olisivat paremmat. Pedagogisesta konsultaatiosta

on tehty Suomessa vain vähän tutkimusta, joten jatkotutkimusaiheena myös se olisi hyödyllinen.

Tutkimukseni tulokset olivat mielestäni hyvin mielenkiintoisia ja avasivat uusia näkökulmia itselleni varhaiserityisopettajan ammattia ajatellen. Tutkimus antoi tietoa siitä, mitä asioita yhteistyössä ja varhaiserityisopettajan toiminnassa arvostetaan ja mitkä ovat hyviä toimintatapoja. Lastentarhanopettajien näkökulmia pystyn hyödyntämään itse tulevaisuudessa varhaiserityisopettajana toimiessa.

6.1 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksessa eettisiä pääperiaatteita ovat, että tutkittavalle ei saa aiheutua vahinkoa, hänen yksityisyydensuojaansa ja anonymiteettiänsä täytyy kunnioittaa, ja kaiken tulee olla luottamuksellista. Yksilöä ei tunnisteta tutkimuksesta ja tietoja käytetään vain kyseiseen tutkimukseen, eikä levitetä. Tärkeää on saada tutkittavan suostumus ja kertoa tutkimuksesta ja antaa myös mahdollisuus kieltäytyä. Yksityisyyden kunnioittaminen tarkoittaa myös sitä, että henkilöllä tulee olla oikeus määrittää, mitä tietojaan hän antaa tutkimuskäyttöön. Tutkija ei saa olla liian tungetteleva tai käyttäytyä sopimattomasti. Aineiston ylitulkitseminen on myös eettisesti väärin. Pysin toimimaan haastattelutilanteissa ja kysymysten muodostamisessa hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti niin, etten ilmaissut asioita liian johdattelevasti. (Lichtman 2013, 51–56, 202; Kuula 2015, 64.) Tieteessä yleisenä eettisenä arvona voidaan pitää myös pyrkimystä riippumattomuuteen ja itsenäisyyteen. Tällä tarkoitetaan sitä, että itse tieteen asettamilla päämäärillä ja metodeilla päästään parhaimpiin tuloksiin, kun etsitään uutta tietoa ja ymmärrystä. (Kuula 2015, 25.)

Olen noudattanut tutkimuksessani eettisiä periaatteita joka vaiheessa. Haastateltavat pysyvät anonymineinä ja kunnioitan heidän yksityisyydensuojaansa. Olen käsitellyt aineistoa luottamuksellisesti. Toin selkeästi esille haastateltavien kutsukirjeessä, että vastauksia tullaan hyödyntämään vain tässä tutkimuksessa, eikä tuloksista ole tunnistettavissa yksittäisiä vastaajia.

Perinteisesti tutkimuksen teossa on pidetty perustavanlaatuisena sitä, että tutkijan tulee pyrkiä olemaan objektiivinen, mutta täysi objektiivisuus on lähes mahdotonta. Oma subjektiivisuus ja se, miten oma läsnäolo vaikuttaa tutkimusprosessiin, on hyvä tiedostaa. Tutkijan tausta ja ajatukset vaikuttavat siihen, mitä tutkii ja miten. Data on tulkinnan ja systemaattisen reflektion

tulos. (Lichtman 2013, 158-159, 164.) Kaikki tieto on subjektiivista siinä mielessä, että tutkija päättää tutkimusasetelmasta oman ymmärryksensä varassa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 25.) Tutkimustulosten tulkinnan tulee olla sellaista, että toinen tutkija saa samasta aineistosta samanlaisella analyysimetodilla samanlaiset tulokset. (Alanko 2018.)

Olen välttänyt tulosten ylitulkintaa, jotta tutkimukseni luotettavuus ja toistettavuus olisivat hyvät. Keskeiset käsitteet johdan teoriasta. Pyrin käyttämään mahdollisimman tuoreita tutkimuksia ja luotettavia lähteitä. Osa konsultaatioon liittyvistä lähteistä oli hieman vanhempia, sillä uudempia ei ollut löydettävissä tai saatavilla. Hirsjärven ja Hurmeen (1988, 130) mukaan menetelmän luotettavuus riippuu siitä, kuinka hyvin teoreettista viitekehystä vastaavia muuttujia pystytään muodostamaan ja miten hyvin haastateltavien maailmankuvan olennaisia kategorioita tavoitetaan. Mielestäni haastattelun keinoin tavoitin olennaisia asioita haastateltavien ajatuksista. Tutkimuksen reliabiliteettia saattaa heikentää haastattelu menetelmänä, jos haastateltavalla on taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Haastattelutilanne ja ilmapiiri voivat vaikuttaa siihen, mitä haastateltava kertoo aiheesta (Hirsjärvi & Hurme 2014, 35.) Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti aineistoni on pieni, joten tulokset eivät ole yleistettävissä.

Tutkimuksen tavoitteena tulisi olla tulosten ja todellisuuden mahdollisimman hyvä vastaavuus. Teemahaastattelu edustaa todellisuuden moni-ilmeisyyttä ja sillä pyritään tavoittamaan ilmiön vivahteita niin, että kuvaukset välittäisivät haastateltavien todellisia ajatuksia ja kokemuksia. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 128.) Eettiset ratkaisut tulevat esille kaikissa tutkimuksen vaiheissa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 20). Litterointivaiheessa kirjoitin haastattelut auki tarkasti sanasta sanaan. Olen pyrkinyt kirjoittamaan auki kaikki tutkimuksen teon vaiheet tehden siitä mahdollisimman läpinäkyvän. Kun tutkimuksen vaiheet avataan yksityiskohtaisesti, tutkimustulokset tulevat selkeämmiksi ja ymmärrettävimmiksi. Tutkijan tulee siis tehdä tutkimuksesta läpinäkyvä antamalla lukijoille riittävästi tietoa siitä, miten tutkimus on tehty. Tutkijan tulee selvittää omaa ajatustyötään, joka on johtanut tutkimuksen tuloksiin. Näin parannetaan tutkimuksen arvioitavuutta lukijalle. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 164; Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 15.)

Lähteet

- Alanko, A. (2018). Kvalitatiivisen tutkimuksen jatkokurssi. Luentosarja.
- Aarnivala, O. & Mäkelä, M. (1999). Opettajasta konsultiksi. Konsultaation mahdollisuuksia opettajankoulutuksessa. Uutisia opetuksen kehittämisestä Oulun yliopiston laitoksilla vol 6/1999. Oulun yliopisto. Yliopistopaino.
- Alasuutari, P. (2011). Laadullinen tutkimus 2.0. Vastapaino.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). Index for inclusion. Developing play learning and participation in early years and childcare. Centre for studies on inclusive education.
- Coben, S., Thomas, C., Sattler, R. & Voelker Morsink, C. (1997). Meeting the Challenge of Consultation and Collaboration: Developing Interactive Teams. Journal of Learning Disabilities. Volume 30, numero 4, heinä/elokuu 1997.
- Creswell, J.W. (2013). Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches. Third Edition. SAGE Publications.
- Florian, L. & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. Cambridge Journal of Education, 40:4, s. 369-386.
- Heinonen, H., Iivonen, E., Korhonen, M., Lahtinen, N., Muuronen, K., Semi, R. & Siimes, U. (2016). Lasten oikeudet ja aikuisten vastuut varhaiskasvatuksessa. PS-kustannus.
- Heinämäki, L. (2004). Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa. Erityispäivähoito – lapsen mahdollisuus. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Heiskanen, N. (2018). Tuen prosessit ja lähtökohdat. Teoksessa: Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) Varhaiserityiskasvatus. PS-kustannus.
- Hiekkavuo, A. (2017). Kuuden suurimman kaupungin varhaiskasvatuksen palvelut ja kustannukset vuonna 2016. Kuusikko-työryhmän julkaisusarja 6/2017.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (1988). Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2005). Tutki ja kirjoita. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2014). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Huhtanen, K. (2007). Kun huoli herää. Varhainen puuttuminen koulussa. Opetus 2000. PS-kustannus.

- Jormakka, P. (2011). Se on yhteistä työtä. Alueellisen erityislastentarhanopettajan työn muotoutuminen lähipäiväkodissa. Kasvatustieteen lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Karila, K. & Kupila, P. (2010). Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Tampereen yliopisto.
- Kontio, M. (2010). Moniammatillinen yhteistyö. TUKEVA-hanke. Luettu 12.10.2018. <http://oulu.ouka.fi/seutu/tukeva/moniammatillinen-julkaisu.pdf>
- Kuula, A. (2015). Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Vastapaino.
- Laatikainen, P. (2011). Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla. Opetus 2000. PS-kustannus.
- Lawrence J., Pugach, M. & Hammitte D. (1988). Barriers to Effective Special Education Consultation. Remedial and Special Education. Volume 9, issue 6, marraskuu/joulukuu 1988.
- Lichtman, M. (2013). Qualitative Research in Education: A User's Guide. Third Edition. SAGE Publications.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook. Second Edition. SAGE Publications.
- Mitchell, D. (2008). What Really Works in Special and Inclusive Education. Using evidence-based teaching strategies. Routledge.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2014). Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2.
- Opetushallitus. (2014). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016:1.
- Pihlaja, P. (2003). Varhaisvuosien erityiskasvatuksen rakenteelliset ja ideologiset perusteet. Teoksessa: Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. WSOY.
- Pihlaja, P. & Neitola, M. (2017). Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. Kasvatus & Aika 11(3) 2017, 70–90.
- Puutio, R. & Kykyri, V-L. (2015). Konsultointi keskusteluna: vuorovaikutuksen vivahteita ja tilanneherkkää tasapainoilua. Metanoia Instituutti.
- Rannila, S. (2017). ”Se on menny kyllä eteenpäin”. Diskurssianalyysi kasvattajien lapsia koskevasta puheesta päiväkodin konsultaatiotilanteissa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2009). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa: Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Vastapaino.

- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa: Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Vastapaino.
- Sarlin, H-M. & Koivula, P. (2009). Opiskelun tuen järjestäminen käytännössä. Teoksessa: Ikonen, O. (toim.) Ainutkertainen oppija: erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Soini, H., Rantanen, A. & Suorsa, T. (2016). Ohjaus- ja vuorovaikutustaitoja oppimaan. Konsultatiivinen työote ohjaustaitojen koulutusmenetelmänä. Oulun ja Kiimingin oppilashuollon kehittämisverkosto. Multiprint, Oulu.
- Soini, H. & Mäenpää, M. (2012). Konsultatiivinen menetelmä ja ohjauksellisen työtteen vaikiinnuttaminen opetus- ja kasvatustyössä. Tehostetun ja erityisen tuen kehittämisverkosto. Multiprint, Oulu.
- Sundqvist, C. & Ström, K. (2015). Special Education Teachers as Consultants: Perspectives of Finnish Teachers. Åbo Akademi University. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 25:314–338, 2015. Routledge.
- Takala, M. (2005). Uuden profession käyttöönotto varhaiserityisopetuksessa. Teoksessa: Kontu, E. & Suhonen, E. (toim.) Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. Yliopistopaino Helsinki.
- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*. Vol. 36, nro 3, 2009.
- Takala, M. & Ahl, A. (2014). Special education in Swedish and Finnish schools: Seeing the forest or the trees? *British Journal of Special Education*. Vol. 41, nro. 1, 2014, s. 59- 81.
- Takala, M., Wickman, K., Uusitalo-Malmivaara, L. & Lundström, A. (2015). Becoming a special educator – Finnish and Swedish students' views on their future professions. *Education Inquiry*. Vol. 6, nro. 1, maaliskuu 2015, s. 25–51.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.
- Unesco. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Vainikainen, M-P., Lintuvuori, M., Paananen, M. Eskelinen, M., Kirjavainen, T., Hienonen, N., Jahnukainen, M., Thuneberg, H., Asikainen, M. Suhonen, E., Alijoki, A., Sajaniemi,

- N., Reunamo, J., Keskinen H-L. & Hotulainen, R. (2018). Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55/2018. Valtioneuvosto.
- Viitala, R. 2000. Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. Research Reports 72. Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Viitala, R., & Leskinen, M. (2001). Varhaiserityiskasvatus. Teoksessa: Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Lastensuojelun Keskusliitto.
- Viitala, R. (2004). Ideologisia ja pedagogisia lähtökohtia erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimittaessa. Teoksessa: Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. WSOY.
- Viitala, R. (2018). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa: Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) Varhaiserityiskasvatus. PS-kustannus.
- Viitala, K. (2005). Lapsuus ja erityinen tuki päivähoidossa. Teoksessa: Kontu, E. & Suhonen, E. (toim.) Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. Yliopistopaino Helsinki.
- Viljamaa, E. & Takala, M. (2017). Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista. Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research. Volume 6, Issue 2 2017, 207–229.
- Von Ahlefeld Nisser, D. (2017). Can Collaborative Consultation, Based on Communicative Theory, Promote an Inclusive School Culture? Issues in Educational Research 2017, Vol.27(4), s.874-891.

Liite 1 / Appendix 1

Hei,

Olen Oulun yliopiston erityispedagogiikan opiskelija ja teen tällä hetkellä pro gradu -tutkielmaani. Tutkimusaiheeni käsittelee sitä, millaisena lastentarhanopettajat kokevat varhaiserityisopettajien antaman konsultatiivisen tuen omalle työlleen. Opiskelen itse varhaiserityisopettajaksi, ja olen kiinnostunut siitä, mikä yhteistyössä on koettu hyväksi ja missä olisi kehitettävää. Tarkoitukseni on kerätä aineistoa tutkielmaani haastatteleamalla lastentarhanopettajia, jotka työskentelevät esiopetusryhmässä.

Haastattelu voidaan toteuttaa teille sopivana ajankohtana kevään 2018 aikana. Haastattelu paikka on sovittavissa, esimerkiksi haastateltavan työpaikalle tai Oulun yliopistolle. Haastattelu kestää noin 30 minuuttia. Haastattelulla keräämääni aineistoa käytetään vain yllämainittuun tutkimukseen, eikä yksittäiset vastaajat ole tunnistettavissa tutkimuksesta.

Jos kiinnostuitte ja haluaisitte osallistua tutkimukseen, pyydän teitä ottamaan yhteyttä minuun sähköpostitse viimeistään 30.4.2018. Kerron mielelläni lisätietoja tutkimuksesta!

Ystävällisin terveisin,

Jenni Hietala

jenni.hietala@student oulu.fi

Oulun yliopisto, erityispedagogiikan opiskelija

Liite 2 / Appendix 2

Teemahaastattelurunko:

Ennen haastattelua keskustellaan ja selvennetään käsitteitä, kuten konsultaatio, jotta saadaan niistä yhteisymmärrys.

Taustatiedot

-Koulutustausta

-Valmistumisvuosi

-Työkokemus

-Moneenko varhaiserityisopettajan (veo) kanssa olet ollut tekemisissä

-Millaiset valmiudet koulutus antoi erityispedagogiikkaan/ tukea tarvitsevien lasten kanssa toimimiseen?

Kokemukset konsultatiivisesta tuesta

-Millaista yhteistyötä

-Kuinka usein (säännöllistä, tarvittaessa)

-Miten kuvailisit konsultatiivisen yhteistyön tavoitteita?

-Mitä odostat veolta?

-Mitkä ovat edellytyksiä toimivalle yhteistyölle? Mitkä tekijät vaikuttavat toimivuuteen? Millaista on hyvä yhteistyö/ ihanteellinen tilanne?

-Mikä on ollut hyvää?

-Millaisena koet veon antaman konsultatiivisen tuen omalle työllesi?

-Oletko kokenut tarvitsevasi veoa? Onko veon konsultointi tärkeää?

-Onko erilaisia kokemuksia, jos on ollut eri veoja?

-Koetko oman ammattitaidon riittävän tukea tarvitsevien lasten kanssa toimimiseen?

-Onko jotain muuta olennaista mitä haluaisit kertoa tai lisätä?

Kehittämisaajatuksia

-Mitä haasteita? Esimerkkitalanteita?

-Missä kehitettävää?