



Palosaari Laura

Varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksia koulutustaustan ja työkokemuksen merkityksestä työskenneltäessä tuen tarpeisten lasten kanssa

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Erityispedagogiikan maisteriohjelma
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksia koulutustaustan ja työkokemuksen merkityksestä työskenneltäessä tuen tarpeisten lasten kanssa (Laura Palosaari)

Pro gradu -tutkielma, 92 sivua, 1 liitesivu

Huhtikuu 2022

Pro gradu -tutkielmani tavoitteena on tutkia varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksia heidän koulutustaustansa ja työkokemuksensa merkityksestä työskenneltäessä tuen tarpeisten lasten kanssa. Varhaiskasvatuksen kenttä on kokenut paljon muutoksia inklusioon ja tuen järjestämiseen liittyen viime vuosien aikana. Tuen tarpeiset lapset toimivat nykyään yleensä aina yleisissä lapsiryhmissä pienryhmien lakkauttamisen myötä. Myös varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuva on muuttunut yhä konsultoivammaksi. Muutokset ovat johtaneet siihen, että varhaiskasvatuksen henkilöstöltä odotetaan entistä enemmän valmiuksia työskennellä tuen tarpeisten lasten kanssa.

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys muodostuu varhaiskasvatuksen kontekstista ja sen erityispedagogisesta ulottuvuudesta. Määrittelen laajemmin tuen tarpeisen lapsen, varhaiskasvatuksen henkilöstön sekä erityispedagogisen osaamisen käsitteet. Inklusio varhaiskasvatuksen kentällä on toinen tutkimustani ohjaava laajempi käsite, jonka alle olen avannut tarkemmin inklusion määritelmää sekä inklusiota varhaiskasvatuksen kentällä.

Pro gradu -tutkielmani on toteutettu laadullisena tutkimuksena, jossa olen hyödyntänyt fenomenologista lähestymistapaa. Tutkimusaineistoni on kerätty sähköisillä kirjoitelmilla tammi-kuussa 2022. Analyysimenetelmäkseni valikoitui aineistolähtöinen sisällönanalyysi, jossa etenen aineiston redusoinnin ja klusteroinnin kautta aineiston abstrahointiin. Analyysiprosessin lopuksi olen muodostanut aineistostani pääkäsitteitä sekä aineistosta muita nousseita teemoja. Näitä avaan tarkemmin tulososiossa, jossa tuen tulkintojani aiemmilla tutkimuksilla ja lähteillä.

Tutkimukseni antaa tärkeää tietoa varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksista ja arjen tämänhetkisestä tilanteesta. Tutkimustulokset osoittavat sekä koulutusten riittävyttä että riittämättömyyttä, sillä kokemukset vaihtelivat osittain paljon. Työkokemuksen merkittävyys oli selkeästi esillä lähes jokaisessa kirjoitelmassa. Analyysiprosessin aikana nousi esille myös muita teemoja, jotka vaikuttavat tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyyn. Näitä olivat henkilöstön omat vahvuudet ja muut positiiviset ilmaukset arjesta, negatiiviset ilmaukset arjesta sekä toiveita tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyyn.

Avainsanat: varhaiskasvatus, varhaiskasvatuksen henkilöstö, tuen tarpeinen lapsi, erityispedagoginen osaaminen, inklusio, koulutus, työkokemus

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Varhaiskasvatuksen konteksti ja erityispedagoginen ulottuvuus	7
2.1	Tuen tarpeinen lapsi.....	7
2.2	Varhaiskasvatuksen henkilöstö.....	11
2.3	Erityispedagoginen osaaminen varhaiskasvatuksessa.....	15
3	Inklusio varhaiskasvatuksen kentällä	19
3.1	Inklusion määritelmä	19
3.2	Inklusio varhaiskasvatuksessa	22
4	Tutkimuksen metodologia ja toteutus	26
4.1	Fenomenologinen lähestymistapa laadullisessa tutkimuksessa	26
4.2	Tutkimusaineisto.....	30
4.2.1	<i>Aineiston keruu</i>	30
4.2.2	<i>Aineiston esittely</i>	32
4.3	Aineiston analyysi	33
4.3.1	<i>Aineiston redusointi</i>	36
4.3.2	<i>Aineiston klusterointi</i>	41
4.3.3	<i>Aineiston abstrahointi</i>	44
5	Tutkimuksen tulokset	47
5.1	Koulutustaustan merkitys tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyssä	47
5.1.1	<i>Varhaiskasvatuksen opettajien (KK/KM) kokemuksia</i>	47
5.1.2	<i>Varhaiskasvatuksen sosionomien/ opettajien (AMK) kokemuksia</i>	50
5.1.3	<i>Varhaiskasvatuksen lastenhoitajien kokemuksia</i>	52
5.1.4	<i>Sosiaalikasvattajien ja varhaiskasvatuksen suunnittelijan kokemuksia</i>	54
5.2	Työkokemuksen merkitys tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyssä.....	55
5.3	Muita aineistosta nousseita teemoja tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelystä.....	58
5.3.1	<i>Omat henkilökohtaiset vahvuudet ja muut positiiviset ilmaukset arjesta</i>	58
5.3.2	<i>Negatiiviset ilmaukset arjesta</i>	59
5.3.3	<i>Toiveita tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyyn</i>	63
6	Johtopäätökset ja pohdinta	71
6.1	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	77
6.2	Lopuksi	84
	Lähteet	86

1 Johdanto

Varhaiskasvatuksen kenttä on kokenut viime vuosien aikana paljon muutoksia, etenkin tuen järjestämisen ja inklusion saralla. Kuten Viljamaa ja Takalakin (2017) kirjoittivat, uuden toimintamallin ja inklusioperiaatteen myötä vuonna 2013 varhaiskasvatuksen pienryhmät ja integroidut erityisryhmät lakkautettiin, jolloin kaikki lapset siirtyivät yhteisiin lapsiryhmiin. Myös varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuva yhdenmukaistettiin enemmän konsultoivaksi (Viljamaa & Takala, 2017, s. 208). Viitala (2019) kuvaa inklusiivisen varhaiskasvatuksen olevan kaikille lapsille yhteistä, jossa jokaisen lapsen tarvitsemat tukitoimet ja yksilöllinen pedagoginen ohjaus tuodaan heidän omaan päiväkotiryhmäänsä. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen myötä lapset ja varhaiskasvatuksen henkilöstö rakentavat oppimista yhdessä (Viitala, 2019, s. 55). Kun aloin työstämään tutkimustani, käytössä oli Opetushallituksen laatima vanhempi varhaiskasvatussuunnitelman perusteet vuodelta 2018. Uusi varhaiskasvatussuunnitelman perusteet julkaistiin kesken tutkimukseni helmikuussa 2022. Tästä syystä olen käyttänyt tutkimuksessani sekä uusia (Opetushallitus, 2022) että vanhoja (Opetushallitus, 2018) perusteita.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) korostetaan, että jokaisella lapsella on oikeus tulla kuulluksi, ymmärretyksi, nähdyksi sekä huomioon otetuksi yhteisön jäsenenä ja omana arvokkaana itsenään. Varhaiskasvatuksessa jokainen lapsi nähdään ainutlaatuisena yksilönä, jolla on oikeus ilmaista itseään kokonaisvaltaisesti niillä keinoilla, joita hänellä on (Opetushallitus, 2018, s. 20–21). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan myös jokaisen lapsen oikeutta oppia ja rakentaa käsitystään itsestään ja ympäröivästä maailmasta omien lähtökohtiensa mukaisesti. Arjessa arvostetaan lasten erilaisuutta ja erilaisia tapoja oppia ja toimia. Hyvä opetus on jokaisen lapsen oikeus (Opetushallitus, 2014, s. 15).

Inklusioperiaatteen myötä varhaiskasvatuksen henkilöstöltä edellytetään osaamista ottaa lasten tarpeet huomioon osana ryhmän toimintaa. Henkilöstöltä vaaditaan nykyään enemmän pedagogista osaamista, jotta jokaisen lapsen ja lapsiryhmän kehitys, oppiminen ja yksilönä kasvaminen mahdollistuvat (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017, s. 73). Viljamaan ja Takalan, vuosina 2013, 2014 ja 2016, keräämä kyselyaineisto varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemuksista liittyen uusiin muutoksiin nosti esille huolen riittävästä resursseista ja henkilöstön koulutuksesta. Uudessa mallissa kaikki lapset toimivat yhdessä ryhmässä, jossa päivittäisen tuen tulee tarjota esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettaja. Kyselyaineistosta nousi esille huoli

siitä, saako tuen tarpeiset lapset riittävästi tukea yhteisissä ryhmissä. Osa kyselyyn vastanneista oli sitä mieltä, varhaiskasvatuksen henkilöstö on joutunut siirtymään inklusiiviseen malliin ilman koulutusta ja lyhyellä ajalla (Viljamaa & Takala, 2017, s. 208–209; 217–218; 225). Myös opetus- ja kulttuuriministeriön tekemässä varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartassa vuosille 2017–2030 (2017) nostettiin esille uudistuneiden varhaiskasvatustilain ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden asettaneen varhaiskasvatuksen henkilöstön osaamiselle uudenlaisia vaatimuksia (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017, s. 69).

Viitalan (2019) mukaan inklusion toimivuus ja se, että tuen tarpeinen lapsi saa tarvitsemansa tuen lähiympäristössään, edellyttää eri tahojen sitoutumista inklusiivisiin arvoihin. Varhaiskasvatuksessa sitoutumista tarvitaan ennen kaikkea kasvattajayhteisössä ja on tärkeää, että koko varhaiskasvatuksen henkilöstö kokee pystyvänsä vastaamaan jokaisen lapsen kasvatuksesta ja opetuksesta. Asenteilla ja varhaiskasvatuksen moniammatillisuudella on myös suuri merkitys inklusioon sitoutumisen ja sen toimivuuden kannalta. Se, miten varhaiskasvatuksen henkilöstön jäsenillä on kykyä kohdata jokaisen lapsen tarpeet inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa, riippuu monista asioista, kuten koulutuksen tuomista tiedoista ja taidoista. Henkilöstö ei ole voinut itse vaikuttaa koulutuksestaan saamaansa tietotaitoon, joten heillä on vaihtelevat valmiudet toteuttaa inklusiivista varhaiskasvatusta. Jotta inklusiivinen pedagogiikka mahdollistuu, varhaiskasvatuksen henkilöstön on perehdyttävä inklusioideologiaan sekä lasten tuen tarpeisiin ja kehityksen ja oppimisen tukeen. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja ei ole jatkuvasti käytettävissä, minkä vuoksi vastuu tuen tarpeisista lapsista on arjessa hänellä, joka vastaa myös ryhmän pedagogisesta toiminnasta. Varhaiskasvatuksen henkilöstön jokaisella jäsenellä on velvollisuus luoda positiivinen vuorovaikutussuhde jokaisen lapsen kanssa (Viitala, 2019, s. 57; 60–62).

Hausstätter (2014) korostaa, ettei inklusio ei ole jotain, joka on varattu vain tietyille lapsi- tai aikuisryhmille. Sitä ei myöskään voi luonnehtia erityisopetuksiksi, mutta inklusiota koskevilla näkökulmilla on syvällisiä vaikutuksia erityisopetuksen kenttään niin teoreettisesti kuin käytännössäkin. Tällä tarkoitetaan, että inklusio edellyttää kaikkien opetukseen osallistuvien tahojen, tehtävistään riippumatta, voimavarojen ja resurssien yhdistämistä, jotta jokaista lasta voidaan opettaa tehokkaasti (Hausstätter, 2014, s. 424–425).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) on nostettu esille henkilöstön moniammatillisuuden olevan laadukkaan varhaiskasvatuksen voimavara silloin, kun kaikkien osaaminen on

käytössä ja vastuut, tehtävät sekä ammattiroolit toteutuvat tarkoituksenmukaisella tavalla (Opetushallitus, 2018, s. 18). Varhaiskasvatuksen henkilöstön jokaisella ammattiryhmällä on omat erityiset osaamisalueensa ja suomalaisen varhaiskasvatuksen ihanteena pidetäänkin moniammatillista työyhteisöä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017, s. 71; 80). Lasten tuen tarpeiden havainnointi sekä tuen antaminen kuuluvat koko varhaiskasvatuksen henkilöstölle heidän koulutuksensa, työnkuviansa ja vastuualueidensa mukaan (Opetushallitus, 2018, s. 54).

Varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemukset oman koulutustaustan ja työkokemuksen merkityksestä työskenneltäessä tuen tarpeisten lasten kanssa valikoitui Pro gradu- tutkielmani aiheeksi sen ajankohtaisuuden, tärkeyden ja omakohtaisen kiinnostuksen vuoksi. Olen pohtinut opintojeni aikana paljon sitä, kuinka vähän varhaiskasvatuksen opettajan koulutukseen sisältyy pakollisia erityispedagogiikan opintoja. Tuntuu hurjalta, että tuoreena varhaiskasvatuksen opettajana astuisi työelämään ilman aikaisempaa työkokemusta ja mahdollisesti vähäisellä erityispedagogisella osaamisella, ja silti tulisi osata tarjota tuen tarpeisille lapsille tuki päivittäin. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja on tukena arjessa, mutta tuen tarpeinen lapsi toimii pääsääntöisesti yleisessä lapsiryhmässä, jossa tuen täytyy olla läsnä jatkuvasti. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvaan kuuluu konsultointi ja päävastuu lasten tukiasioista, mutta konkreettinen tuki tarjotaan päivittäin kuitenkin usein muun varhaiskasvatuksen henkilöstön puolesta.

Minua kiinnostaa, miten varhaiskasvatuksen henkilöstö kokee työkokemuksen ja koulutustaustan vaikuttavan työskentelyyn tuen tarpeisten lasten kanssa, ja se, minkälaisia valmiuksia he kokevat saaneensa. Varhaiskasvatuksen henkilöstön moniammatillisuus on tärkeä seikka, ja toivonkin saavani kerättyä kokemuksia mahdollisimman monelta eri ammatin edustajalta, joilla on eripituista työkokemusta ja kirjavia koulutustaustoja. Pro gradu- tutkielmani aihe varmistui kevään 2021 VEO-harjoittelun myötä, sillä näin siellä paljon haasteita varhaiskasvatuksen henkilöstöllä tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyssä. Henkilöstö koki paljon neuvottomuuden, riittämättömyyden ja osaamattomuuden tunteita, ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultointia kaivattiin paljon. Tahdon tutkia ja selvittää, kokevatko tutkimukseeni osallistuvat ammattilaiset samankaltaisia tunteita varhaiskasvatuksen arjessa. Pro gradu- tutkielmani pyrkimyksenä on tuoda näkyville henkilöstön kokemuksia varhaiskasvatuksen kentältä, ja näin ollen tuottaa myös uutta tietoa heidän näkemystensä ja kirjallisuuskatsauksen perusteella. Koen, että tutkimuksellani saadaan tärkeää tietoa tai ainakin pintaraapaisua henkilöstön jaksamisesta ja tämänhetkisestä tilanteesta varhaiskasvatuksen arjessa tuen tarpeisten lasten kanssa, ja uskon, että aiheeni antaa virikkeitä esimerkiksi jatkotutkimusta varten.

2 Varhaiskasvatuksen konteksti ja erityispedagoginen ulottuvuus

Tarkastelen tutkimuksessani keskeisiä varhaiskasvatuksen kontekstiin liittyviä käsitteitä ja avaan niiden merkityksiä tässä luvussa sekä luvussa 3. Tutkimuksessani tarkoitan varhaiskasvatuksella varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaisesti yhteiskunnallista palvelua (Opetushallitus, 2018, s. 14), jonka piiriin käsitän sekä varhaiskasvatusikäiset että esiope- tusikäiset lapset. Varhaiskasvatuslaki (540/2018) määrittelee varhaiskasvatuksen suunnitelmal- liseksi ja tavoitteelliseksi kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaksi kokonaisuudeksi, jossa painottuu pedagogiikka (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 2§).

Alasuutarin (2011) mukaan teoreettinen viitekehys määrittää sen, millainen aineisto kannattaa kerätä ja millainen analyysimenetelmä siihen sopii. Päinvastoin myös kerätyn aineiston luonne voi asettaa rajan sille, minkälaiseksi teoreettinen viitekehys muodostuu. Tärkeää on, että teo- reettinen viitekehys sopii valittuun metodiin (Alasuutari, 2011, s. 83). Tutkimukseni keskeisiä käsitteitä on tuen tarpeinen lapsi, varhaiskasvatuksen henkilöstö, erityispedagoginen osaaminen ja inklusio. Luvussa 3 avaan inklusion käsitettä tarkemmin; sen määritelmää ja toteutumista varhaiskasvatuksen kentällä.

2.1 Tuen tarpeinen lapsi

Tässä tutkimuksessa tarkoitan tuen tarpeisella lapsella varhaiskasvatukseen osallistuvaa lasta, joka kuuluu tuen piiriin. Lapsi voi kuulua uuden varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden jul- kaisun (2022, s. 36) myötä kolmiportaiseen tukeen yleisellä, tehostetulla tai erityisellä tasolla. Käsitän tutkimuksessani tuen tarpeiseksi lapseksi kuitenkin myös ne lapset, jotka eivät kuulu tukijärjestelmän jollekin portaalle, vaan jotka saavat tästä huolimatta varhaiskasvatuksen eri- tyisopettajan opetusta varhaiskasvatuksessa. Tämä siksi, että kolmiportainen tuki ei ollut vielä valtakunnallisesti varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaan käytössä, kun aloi- tin tutkimukseni teon.

Opetus- ja kulttuuriministeriön tekemässä varhaiskasvatuksen tuen ja inklusion selvityksessä (2021) tuotiin esille, ettei lasten tuen tarpeen laajuuden määrittäminen ole helppoa, sillä heidän kehityksensä ja oppimisen haasteet ovat aina kytköksissä ympäristöön ja kontekstiin, jossa ele- tään ja toimitaan. Selvityksessä väitetään, että mielenterveyden häiriöitä on arvioitu esiintyvän noin 15 prosentilla lapsista, kielen kehityksen viiveitä noin 10 prosentilla lapsista ja kehitys-

vammaisuutta noin yhdellä prosentilla. Sosiaalisemotionaalisten vaikeuksien sekä yleisen kehityksen viivästymisen osuus kaikista erityisen tuen tarpeista on pienentynyt vuoteen 1997 verrattuna, kun taas tarkkaavaisuuden häiriöt ovat lisääntyneet. Lasten erityisten tuen tarpeiden kuntakohtaiseksi keskiarvoksi on arvioitu noin kahdeksan prosenttia ikäluokasta. Esiopetuksessa vajaa kymmenen prosenttia kaikista esiopetusikäisistä lapsista on tehostetun ja erityisen tuen piirissä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021, s. 13–14). Pihlajan ja Neitolan (2017) tutkimuksessa saatiin samankaltaisia tuloksia. Yhteensä vuoden 2016 tekemässään tutkimuksessa oli mukana 180 276 lasta. Eniten varhaiskasvatusikäisillä lapsilla oli haasteita kielen kehityksessä. Sosiaalisemotionaalisia vaikeuksia ilmeni 9,4 prosentilla, ADHD/ tarkkaavaisuushäiriötä 9 prosentilla ja kehitysvammaisten lasten osuus oli n. 3 prosenttia (Pihlaja & Neitola, 2017, s. 86).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2018) on kirjattu, että kehityksen ja oppimisen tuki kuuluu kaikille sitä tarvitseville lapsille ja tukea tarjotaan lapsen yksilöllisten tarpeiden edellyttämällä tavalla. Riittävän aikainen ja oikein kohdennettu tuki voi edistää lapsen kehitystä, oppimista sekä hyvinvointia. Onnistuneilla tukikeinoilla voidaan ehkäistä myös lapsen ongelmien syntymistä, kasvamista ja niiden monimuotoistumista. Tuki varhaiskasvatuksessa rakentuu lasten yksilöllisten tarpeiden vastaamisesta, mutta myös yhteisöllisistä ja oppimisympäristöihin liittyvistä pedagogisista ratkaisuista. Tuki järjestetään ensisijaisesti osana varhaiskasvatuksen päivittäistä toimintaa (Opetushallitus, 2018, s. 54–55).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaan lapsen tuen tarve voi olla lyhytaikaista ja vähäistä, pitkäkestoisempaa ja vaativampaa tai kaikkea siltä väliltä. Joskus tuen tarpeiselle lapselle voi riittää yksittäinen tuen muoto ja järjestely, mutta osa lapsista tarvitsee enemmän ja säännöllisempää tukea tai samanaikaisesti useita tuen eri muotoja (Opetushallitus, 2018, s. 56). Uudessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) kolmiportaisen tuenjärjestelmä nostettiin ensi kertaa esille esiopetuksen lisäksi myös varhaiskasvatuksen piiriin. Lapsella on oikeus saada varhaiskasvatuksessa yleistä, tehostettua tai erityistä tukea. Kolmiportainen tuki otettiin uusiin varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin mukaan inklusiivisten periaatteiden mukaisesti. Näin voidaan taata tuen johdonmukainen jatkumo varhaiskasvatuksesta esiopetukseen sekä lapsen siirryttäessä perusopetukseen (Opetushallitus, 2022, s. 36).

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan lapset, jotka osallistuvat esiopetukseen, kuuluvat perusopetuslain mukaisesti kasvun ja oppimisen tuen piiriin. Esiopetuksen tuen järjestämistä ohjaa varhaiskasvatuksen tavoin kolmiportainen tuki, jossa lapsi voi siirtyä

tuen tasolta toiselle ja tukimuotoja voidaan käyttää kaikilla tuen tasoilla. Perusopetuslaissa on säädetty erilaisia tukimuotoja, kuten osa-aikainen erityisopetus, tulkitsemis- ja avustajapalvelut ja erityiset apuvälineet (Opetushallitus, 2014, s. 44). Myös uusissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) on tuotu esille, että varhaiskasvatuksen järjestäjän tulee vastata lapsen oikeuksista saada varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluita, varhaiskasvatukseen osallistumisen edellyttämiä tulkitsemis- ja avustamispalveluita sekä apuvälineitä. Kunta tekee päätöksen tehostetusta ja erityisestä tuesta sekä tukipalveluista. Yksityisessä varhaiskasvatuksessa päätöksen tekee palveluntuottajan esityksestä toimipaikan sijaintikunta (Opetushallitus, 2022, s. 36). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan esiopetuksessa lapsen siirryttäessä yleisestä tuesta tehostettuun tukeen, tulee ensin tehdä pedagoginen arvio tuen tarpeesta. Samoin lapsen siirryttäessä erityiseen tukeen, tulisi tehdä lapselle pedagoginen selvitys tuen tarpeesta, mutta päätös voidaan tehdä myös ilman selvitystä ja tehostetun tuen antamista, jos psykologi tai lääkäri on arvioinut, että lapsen opetusta ei voida vammaan, sairauden, kehityksen viivästyksen tai tunne-elämän häiriöiden tai muun erityisen syyn vuoksi tarjota muuten. Tehostetussa tuessa esiopetuksessa olevalle lapselle laaditaan oma oppimissuunnitelma ja erityisessä tuessa henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Lapselle annetaan tukea niin kauan sekä sen tasoisena kuin se on tarpeellista (Opetushallitus, 2014, s. 44; 46–48; 50).

Heiskanen (2019) mukaan lasten tuen tarpeiden selvittämiseen voidaan käyttää useita arvioinnin välineitä kuten testausta ja erilaisia seulontamateriaaleja, mutta varhaiskasvatuksen kentällä laajimmin käytetty keino on systemaattinen havainnointi. Tuen pedagogisessa suunnittelussa otetaan huomioon pedagogiset ratkaisut, rakenteelliset tukitoimet, hyvinvointia tukevat ratkaisut, erityisopetus sekä hoidolliset ratkaisut. Tuen suunnittelua, järjestämistä ja arviointia tukevat erilaiset pedagogiset asiakirjat kuten lapsen varhaiskasvatussuunnitelma, esiopetuksen oppimissuunnitelma sekä esiopetuksessa mahdollinen tehostetun tuen suunnitelma tai HOJKS (Heiskanen, 2019, s. 96; 101–102; 110).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) korostetaan, että tuen tarpeisen lapsen tuen järjestämisessä lähtökohdانا ovat lapsen vahvuudet sekä kehityksen ja oppimisen edellyttämät tarpeet. On tärkeää huolehtia, että jokainen lapsi tuntee itsensä hyväksytyksi omana itsenään ja ryhmän jäsenenä (Opetushallitus, 2018, s. 54). Lähteenoksan (n.d.) mukaan lapsen minäkuva eli käsitys omasta itsestään, muodostuu vuorovaikutuksessa ympäristön ja ihmisten kanssa. Tuen tarpeisen lapsen haasteet tai ongelmat voivat muokata hänen minäkuvaansa. Jos lapsesta

nähdään ainoastaan se, mitä hän ei osaa, lapselle voi syntyä sellainen minäkäsitys, jonka mukaan hän ei ole pidetty eikä osaa mitään. Tämä on vaaraksi lapselle, sillä se aiheuttaa helposti itseään toteuttavia ennusteita ja epäonnistumisia. Tämän vuoksi on tärkeää muistuttaa tuen tarpeelle lapselle, kuka hän todellisuudessa on, ennakoita vaikeuksia ja auttaa lasta (Lähteenoksa n.d.). Varhaiskasvatuksessa kannustetaan lasta ja tarjotaan mahdollisuuksia onnistumisen kokemuksiin (Opetushallitus, 2018, s. 54).

Pihlaja ja Viitala (2019) painottavat, että tuen tarpeiden tai vammaisuuden määrittelyssä ja niiden kuvaamisessa näkyvät aina sillä hetkellä vallitsevat arvostukset ja sosiaaliset merkitykset yhteiskunnassa. Ne puolestaan ilmentyvät konkreettisesti toimintaan ja käytäntöihin esimerkiksi varhaiskasvatuksessa: mitä lapsen kanssa tehdään ja millä keinoin. Lapsen tuen tarvetta tarkastellaan nykyään ominaisuuskeskeisyyden sijasta yhä enemmän lapsen ja hänen ympäristönsä välisen vuorovaikutuksen piirteinä tai ympäristöön sijoittuvana osana (Pihlaja & Viitala, 2019A, s. 10–11). Alijoki ja Pihlaja (2011) toteavat, että varhaiskasvatuksessa lasten tuen tarpeet ovat moninaisia. On tärkeää muistaa, että kaikilla lapsilla on samat perustarpeet kuten tarve kuulua joukkoon, tarve kokea turvallisuutta, tarve uuden oppimiselle, tarve olla aktiivinen ja osallinen sekä tarve liikkua ja luoda. Yksittäinen ominaisuus, piirre tai tuen tarve ei kerro koko tarinaa lapsesta, vaan lapsi on ennen kaikkea kokonaisuus (Alijoki & Pihlaja, 2011, s. 261; 263).

Opetus- ja kulttuuriministeriön tekemän tuen ja inklusion selvityksen (2021) mukaan varhaiskasvatuksessa järjestettävään tukeen kuuluva käsitteistö on useissa selvityksissä todettu jäsenytymättömäksi. Osittain tämä johtuu siitä, että varhaiskasvatustuksen (540/2018) tuen säästöjen ollessa puutteellisia, osa varhaiskasvatustuksen järjestäjistä on siirtynyt käyttämään perustuslain (628/1998) kolmiportaista tukea. Iso osa kunnista (86 kuntaa vuonna 2017) on ottanut kolmiportaisten tuen mallin käyttöön varhaiskasvatuksessa ja sen soveltamisen yleisyyden on todettu vaihtelevan 51,5 prosentista 70 prosenttiin saakka. Kolmiportaisten tuen soveltamista varhaiskasvatukseen on perusteltu muun muassa tuen tarjoamisen selkiytymisellä, tuen käytänteiden kehittämisellä, tuen yksilöllistämällä ja kohdentamisella, erityisopettajan työn selkiyttämällä sekä tukitoimien kokonaisuuksien muodostamisella (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021, s. 14; 23).

Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksen (2021) mukaan tuen tarpeiden kuvaamisessa varhaiskasvatuksessa puhutaan myös ”vaativasta erityisestä tuesta” tai ”vaativasta tuesta”. Käsite otettiin käyttöön tutkimus- ja kehittämishankkeen VETURI yhteydessä. Vaativa erityinen tuki

kuvaa tukea, joka on vaativaa, pitkäkestoista ja moniammatillista. Tällaista tukea voidaan tarvita esimerkiksi, kun lapsella on vaikeavammaisuutta, monivammaisuutta, kehityksen viivästyntymää, autismikirjoa, vakavia psyykkisiä pulmia tai terveydentilaan liittyviä syitä. Vaativaa erityistä tukea voidaan tarvita myös esimerkiksi tilanteissa, joissa lapsen perhettä on kohdannut äkillisesti jokin trauma (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021, s. 24–25). Suomessa arvioidaan olevan vaativaa erityistä tukea tarvitsevia lapsia ja nuoria noin 10 000 (Opetushallitus n. d.).

2.2 Varhaiskasvatuksen henkilöstö

Tutkin tutkielmassani varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksia tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelystä. Tutkimuksessani tarkoitan varhaiskasvatuksen henkilöstöllä varhaiskasvatussyksiköiden opetus-, kasvatus- ja hoitohenkilökuntaa. Rajaan tutkimuksessani varhaiskasvatuksen henkilöstön koskemaan kaikkia varhaiskasvatuksen ammattilaisia, mutta en keskity varhaiskasvatuksen erityisopettajien tai avustajien toimenkuvaan, sillä he työskentelevät pääsääntöisesti aina tuen tarpeisten lasten kanssa. Näin ollen haluan keskittyä niiden ammattilaisten kokemuksiin, jotka edustavat muita ammattinimikkeitä. Tästä syystä en avaa varhaiskasvatuksen erityisopettajan tai avustajien työnkuvaa tässä kappaleessa, vaikka he ovatkin olennainen osa varhaiskasvatuksen henkilöstöä.

Varhaiskasvatuslakiin (540/2018) on kirjattu varhaiskasvatuksen velvollisuus riittävän määrän eri kelpoisuusvaatimuksien täyttävän henkilöstön huolehtimisesta. Tämän tulee toteutua, jotta varhaiskasvatuksen tavoitteet voidaan saavuttaa ja jotta vammaisten sekä muiden lasten tuen tarpeisiin voidaan vastata. Varhaiskasvatuksessa toimii muun muassa varhaiskasvatuksen opettajia (26§), varhaiskasvatuksen sosionomeja/ opettajia (27§), varhaiskasvatuksen lastenhoitajia (28§) ja varhaiskasvatuksen erityisopettajia (30§) (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 25§; 26§; 27§; 28§; 30§). Jokainen varhaiskasvatuksen henkilöstön jäsen on tärkeä osa kasvatuksen ja oppimisen yhteisöä (Opetushallitus, 2018, s. 30).

Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) määrätään, että päiväkodissa tulee olla lasten määrään, ikään ja varhaiskasvatuksessa päivittäin viettämään aikaan suhteutettuna riittävä määrä henkilöstöä, joilla on säädetty varhaiskasvatuksen opettajan, sosionomin tai lastenhoitajan ammatillinen kelpoisuus. Jos päiväkodissa on yksi tai useampi tuen tarpeinen lapsi, tulee se ottaa huomioon henkilöstön lukumäärässä, ellei lapsella ole erikseen avustajaa. Päiväkodin kasvatus-, opetus- ja hoitotehtävissä toimivasta henkilöstöstä vähintään kahdella kolmasosalla tulee olla varhais-

kasvatuksen opettajan tai sosionomin pätevyys, josta vähintään puolella tulee olla varhaiskasvatuksen opettajan pätevyys. Muulla henkilöstöllä tulee olla vähintään varhaiskasvatuksen lastenhoitajan kelpoisuus (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 35§; 37§).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstön tehtävänä on tukea lasten kasvua ihmisyyteen, moninaisuuden kunnioittamiseen sekä tarjota jokaiselle lapselle ohjausta ja tukea oppimiseensa. Henkilöstön tulee huolehtia siitä, että jokaisella lapsella on mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa, jotta lasten käsitys itsestä kehittyy, itseluottamus kasvaa sekä sosiaaliset taidot muovautuvat. Henkilöstöltä edellytetään ammattitaitoa ja herkkyyttä tunnistaa erilaisia pedagogisia mahdollisuuksia tilanteiden vaatimalla tavalla, esimerkiksi taitoa havaita lasten tunnetiloja ja aloitteita sekä muuttamalla ja suuntaamalla toimintaansa niiden mukaisesti. Varhaiskasvatuksessa opettajat, erityisopettajat, sosionomit ja lastenhoitajat sekä muu henkilöstö suunnittelevat ja toteuttavat toimintaa yhdessä. Heidän tehtävänä on luoda luottamuksellinen suhde jokaiseen lapseen sekä heidän huoltajiinsa. Huoltajien ja henkilöstön välinen yhteistyö on tärkeää, jotta yhteinen kasvatustehtävä muodostaa mielekkään kokonaisuuden lapselle. Varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee tuntea koulutusjärjestelmä ja sen eri vaiheiden keskeiset tavoitteet, ominaispiirteet sekä käytännöt, jotta lapsille voidaan taata laadukas oppimisen ja kasvun kokonaisuus (Opetushallitus, 2018, s. 18–22; 27; 38).

Varhaiskasvatustyötä kuvatessa esiin nousevat Kupilan (2011) mukaan tärkeät käsitteet kuten jaettu tietämys, jaettu ymmärrys ja jaettu asiantuntijuus. Varhaiskasvatuksen käytännöissä korostuu yhteisölliset toimintatavat ja yhteistyöhön perustuvat päätökset, ja yhteisöön kuulumista sekä sen toimintaan osallistumista onkin pidetty merkittävänä oppimisen ja kehityksen voimavarana. Varhaiskasvatuksen henkilöstö osallistuu tiimityöhön sekä erilaisiin työryhmiin moniammatillisessa ja usein organisaatorajat ylittävässä yhteistyössä (Kupila, 2011, s. 300–301; 304). Moniammatillinen yhteistyö koostuu Kontion (2010) mukaan joukosta ammattilaisia, joilla on erilaista osaamista ja valtuuksia toteuttaa tiettyjä tehtäviä. Sen kautta saadaan useita eri tiedon ja osaamisen näkökulmia, joita kokonaisuuksien rakentaminen vaatii (Kontio, 2010, s. 6).

Kupila (2011) nosti esille, että tutkijat ovat korostaneet varhaiskasvatuksen henkilöstöä tarkastellessaan, miten tärkeää on saada käyttöön kaikki moniammatilliseen työryhmään sisältyvä osaaminen. Moniammatillisen varhaiskasvatusyhteisön vahvuuksia ovat etenkin erityisosaamisen huomioon ottaminen, yhteisten tavoitteiden luominen ja niiden tavoittelu sekä laaja-alainen ja kokonaisvaltainen kasvatustyö. Yhteistyöosaamisen lisäksi moniammatillinen työskentely

on yhteisesti jaettua tulkintaa toiminnan tavoitteista, osaamisen analysointia, yhteistä suunnittelua sekä osaamisen johtamista. Oppiva ja neuvotteleva kasvatusyhteisö perustuu monipuoliseen asiantuntijuuteen. Parhaimmillaan moniammatillisuus kehittää varhaiskasvatuksen henkilöstölle yhteisiä työvälineitä, kieltä sekä ymmärrystä erilaisia tehtäviä varten. Vaikka henkilöstö edustaa usein erilaisia taustoja ja organisaatioita, tietty yhteinen varhaiskasvatukseen liittyvä päätehtävä yhdistää työntekijät moniammatilliseksi yhteisöksi (Kupila, 2011, s. 304–305).

Opetus- ja kulttuuriministeriön tekemä varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030 (2017) nosti esille henkilöstön ammattiryhmien tuomat erityisosaamiset varhaiskasvatuksen kentälle. Varhaiskasvatuksen opettajien erityisosaamiseen kuuluu muun muassa opetus- ja opetussuunnitelmaosaaminen, pedagoginen johtaminen sekä kehityksen ja oppimisen tuki. Varhaiskasvatuksen sosionomien/ opettajien erityisosaaminen liittyy vahvasti lasten ja perheiden arjen sekä sieltä nousevien tuen tarpeisen tuntemiseen sekä sosiaali- ja terveystieteiden asiantuntijoiden väliseen yhteistyöhön. Lastenhoitajien erityisosaamiseen kuuluu erityisesti terveyteen ja hoitoon liittyvä osaaminen. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan tehtäviin voi kuulua konsultaatio- tai ryhmän ohjaustehtäviä ja hän toimii asiantuntijana tuen tarpeiden havaitsemisessa, suunnittelussa ja arvioinnissa. Vaikka henkilöstön tehtävät ja osaamishaasteet eriytyvätkin, heidän työnsä on aina yhtä merkityksellistä. Moniammatillisesti toteutettu arki luo parhaimmillaan tilanteita, joissa koko henkilöstön erityisosaaminen ja yhteinen osaaminen saadaan käyttöön (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017, s. 75–76; 88).

Selvitin tutkimukseeni tarkemmin varhaiskasvatuksen opettajan (KK/KM), varhaiskasvatuksen sosionomin/ opettajan (AMK) ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajan tutkinnot ja niiden laajuudet. Tutkintoihin kuuluvien pakollisten erityispedagogiikan opintojen osuutta avaam tarkemmin luvussa 2.3. Valitsin lähempään tarkasteluun Oulun yliopiston, ammattikorkeakoulun ja toiseen asteen koulutuksen opinto-oppaat, sillä opiskelen itse myös Oulussa. Näin ollen tarkemman tarkastelun ulkopuolelle jäävät eri paikkakuntien tarjoamat tutkinnot ja niiden sisällöt.

Oulun yliopiston opinto-oppaan (2021–2022) mukaan varhaiskasvatuksen opettajan tutkintoon eli kandidaatintutkintoon kuuluu yhteensä 180 opintopistettä, jonka jälkeen opiskelija voi jatkaa maisterintutkintoon suorittaen vielä 120 opintopistettä lisää. Kandidaatin tutkintoon kuuluvat seuraavat tutkinnon osat: Kieli-, viestintä ja orientoivat opinnot (15 op), kasvatustieteen perusopinnot (25 op), varhaiskasvatuksen aineopinnot (40 op), varhaiskasvatuksen tehtäviin ja esiopetukseen ammatillisia valmiuksia antavat opinnot (75 op) ja sivuaineopinnot (25 op). Maisterin tutkintoon kuuluvat tutkinnon osat: Kasvatustieteen syventävän opinnot, erityisesti

varhaiskasvatus (78–80 op), sivuaineopinnot tai vaihdossa suoritettu opintokokonaisuus (25 op) ja valinnaiset opinnot (15 op) (Oulun yliopisto n.d.). Ammattikorkeakoulussa suoritettavaan sosiaalialan eli sosionomin tutkinto-ohjelmaan kuuluu puolestaan 210 opintopistettä. Sosionomin tutkintoon kuuluvat seuraavat tutkinnon osat: Perus- ja ammattiopinnot (140 op), vapaasti valittavat opinnot (10 op), ammattitaitoa edistävä harjoittelu (45 op) sekä oppinnäytetyö (15 op) (Oulun ammattikorkeakoulu n.d.).

Varhaiskasvatuksen lastenhoitajan tehtäviin pätevyyden voi saada toisella asteella suorittamalla joko kasvatus ja humanistisen alan (lastenohjaajan) tai sosiaali- ja terveysalan (lähihoitajan) tutkinnon (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017, s. 83). Selvitin tarkemmin lähihoitajan tutkinto-ohjelman. OSAO:n (16.5.2016) mukaan ammatillinen koulutus tarjoaa lähihoitajan sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon, josta voi päteväytyä lasten ja nuorten kasvatuksen ja hoidon osaamisalalle. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon laajuus on yhteensä 180 osaamispistettä. 180 osaamispisteeseen kuuluu tutkinnon osat: Kasvun tukeminen ja ohjaus (20 osp), hoito ja huolenpito (30 osp), kuntoutumisen tukeminen (20 osp), vapaasti valittava osaamisala (50 osp), kaikille valinnainen tutkinnon osa (15 osp), vapaasti valittavia opintoja (10 osp) ja yhteisiä opintoja (35 osp) (OSAO, 16.5.2016). Jokaiseen edellä mainittuun tutkintoon kuuluu lisäksi käytännön harjoittelua vaihtelevien opintopisteiden verran.

Kuten edellä käy ilmi, varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutustaustat voivat olla hyvin moninaisia eivätkä edellä esiteltyni tutkinnot ole ainoita opinto- tai koulutuspolkua kohti varhaiskasvatuksen ammattilaista. Esittelin kuitenkin nämä kolme tutkintoa, sillä niiden edustajia oli kerätyssä aineistossani selvästi eniten. Opintopolun (n.d. A; B) mukaan varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto (KK/KM) antaa muun muassa valmiuden työskennellä varhaiskasvatuksen ammattilaisena tehtävissä, joissa vaaditaan pedagogista asiantuntijuutta. Tutkinto tarjoaa kasvun asiantuntijaksi, joka osaa toimia eettisesti yhteistyössä lasten, huoltajien ja muiden yhteistyökumppaneiden kanssa. Tutkinnon myötä oppii soveltamaan ja analysoimaan varhaiskasvatuksikäisen lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen liittyvää tutkimustietoa niin erilaisissa ympäristöissä kuin tilanteissakin. Sosionomin tutkinto (AMK) antaa muun muassa välineitä toimia sosiaalisen hyvinvointityön eli ihmisten auttamisen, tukemisen, kasvun ja kehityksen edistämisen asiantuntijana. Sosionomin tutkinto antaa valmiuksia ohjata ihmisiä erilaisten palveluiden piiriin, ja edistää ihmisten välistä yhdenvertaisuutta sekä sosiaalisen turvallisuuden toteutumista. Sosionomikoulutus valmistaa toimimaan erilaisilla sosiaalialan tehtävälalueilla kuten varhaiskasvatuksessa varhaiskasvatuksen sosionomina/ opettajana (Opintopolku n.d. A; B). OSAO:n (n.d.) sivujen mukaan lähihoitajan koulutus tarjoaa valmiuksia eri-ikäisten lasten

ja nuorten hoitoon, kasvatukseen ja kuntoutukseen. Koulutuksen myötä lähihoitaja perehtyy lasten perushoitoon ja varhaiskasvatukseen sekä tukee erityistä tukea tarvitsevia lapsia ja nuoria. Lähihoitajan koulutuksen myötä oppii edistämään lasten, nuorten ja perheiden terveyttä, hyvinvointia ja turvallisuutta sekä tunnistamaan niihin liittyviä vaaratekijöitä (OSAO n.d.).

Kupila (2011) nosti esille työelämän nopeiden muutosten edellyttävän työntekijöiltä kompetenssia ja valmiuksia oman osaamisen jatkuvaan päivittämiseen. Varhaiskasvatuksessa henkilöstön osaaminen ja asiantuntijuus perustuvat yksilöllisen näkökulman lisäksi yhteisöllisyyteen sekä jaettuun asiantuntijuuteen, tietoon ja kyvykkyyteen. Arjen tilanteista oppiminen, yhteinen ongelmatilanteiden pohtiminen ja kasvatuskäytäntöjen arviointi edistävät työn kehittämistä ja muuttamista. Varhaiskasvatuksessa koulutustaustoiltaan erilaiset ammattilaiset tuovat oman osaamisensa yhteiseen käyttöön luoden samalla uudenlaista osaamista (Kupila, 2011, s. 300; 304).

2.3 Erityispedagoginen osaaminen varhaiskasvatuksessa

Viitala (2014) nosti väitöskirjassaan esille, ettei varhaiserityiskasvatus ole oma tieteenalansa, vaan se on lähtöisin varhaiskasvatustieteestä ja erityispedagogiikasta. Varhaiskasvatuksessa erityispedagogiset käytänteet ovat saaneet inspiraatiota niin varhaiskasvatuksesta kuin erityispedagogiikastakin (Viitala, 2014, s. 17). Varhaiserityiskasvatus koostuu lasten erityisen tuen tarpeista, tarpeisiin vastaamisen muodoista sekä varhaiskasvatuksen erityispedagogisista elementeistä (Pihlaja & Neitola, 2017, s. 80). Nostan erityispedagogisen osaamisen tutkimukseni yhdeksi keskeiseksi käsitteeksi, koska koen sen oleelliseksi tekijäksi tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyssä. Liitän tutkimuksessani erityispedagogisen osaamisen erityispedagogiikkaan ja sitä kautta saatuihin valmiuksiin. Koen, että erityispedagoginen osaaminen kehittyy koulutuksen lisäksi muun muassa työkokemuksen, omien vahvuuksien ja mielenkiinnon kohteiden myötä.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) on nostettu esille erityispedagogisen osaamisen tärkeys. Esimerkiksi, jos lapsen tuen tarve johtuu vaikeasta vammasta, sairaudesta, kehityksen viivästyelmästä tai sosioemotionaalisesta tuen tarpeesta, lapsi tarvitsee yleensä kokoikäistä, jatkuvaa ja yksilöllistä tukea. Lapsella on tällöin haasteita usealla kehityksen osa-alueella tai jollain osa-alueella tuen tarve on erityisen suuri. Tuki edellyttää henkilöstöltä suunnitelmallisuutta, erityisosaamista sekä tarpeen mukaan erilaisia järjestelyitä tai apuvälineitä. Lapsi voi tarvita apua ryhmässä toimimiseen, aikaa perustaitojen harjoitteluun sekä toiminnan

eriyttämistä. Tällöin tarvittava tuki voi edellyttää henkilöstön erityispedagogisen osaamisen vahvistamista tai monialaista yhteistyötä sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaisten kanssa (Opetushallitus, 2018, s. 57). Uusissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) todettiin varhaiskasvatuksen rakenteellisen tuen muotoihin kuuluvan lapsen tuen tarpeen havaitseminen ja sen edellyttämän henkilöstön osaamisen sekä erityispedagogisen osaamisen lisääminen (Opetushallitus, 2022, s. 40).

Opetus- ja kulttuuriministeriön tekemässä varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartassa vuosille 2017–2030 (2017) todettiin, että varhaiskasvatuksen erityisopettajien tarve on kasvanut huomattavasti. Syynä voi olla tuen tarpeisten lasten lisääntyneestä määrästä, mutta osin se voi tarkoittaa myös henkilöstön riittämättömästä osaamisesta lasten kehityksen, oppimisen ja varhaiskasvatuksen pedagogiikan alueilla. Opetus- ja kulttuuriministeriö arvioi, että tulevaisuudessa varhaiskasvatuksen erityisopettajien tarve pysyy ennallaan tai mahdollisesti jopa vähenee, kun korkea-asteen koulutuksen omaavaa henkilöstöä lisätään ja näin ollen muillakin kuin varhaiskasvatuksen erityisopettajalla on riittävää osaamista havaita lasten tuen tarpeita ja vastata niihin mahdollisimman varhain laadukkaana pedagogiikan keinoin (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017, s. 86).

Tolonen (2020) kirjoitti, että inklusiomallin käyttöönotto on johtanut Suomessa siihen, että erityispäiväkoteja ja -ryhmiä on lakkautettu, mutta tukea tai lisää ammattilaisia ei ole annettu tilalle. Varhaiskasvatuksessa on ympäri Suomen ollut jo pitkään pula osaavasta henkilökunnasta. Inklusion mukaan jokaisen lapsen tulisi saada tarvitsemansa tuki omassa lähipäiväkodissään, mutta tämä ei toteudu kaikkialla, sillä kuntien välillä on suuria eroja tuen järjestämisessä ja resursseissa (Tolonen, 2020). Opetus- ja kulttuuriministeriön tekemässä varhaiskasvatuksen tuen ja inklusion selvityksessä (2021) nostettiin myös esille kuntakohtaisia eroja tukiasioissa. Kaikissa varhaiskasvatyksiköissä ei välttämättä ole tarjolla lapsen tarvitsemaa tukea. Kuntien välillä voi olla eroja myös esimerkiksi siinä, miten paljon henkilöstön kouluttamiseen panostetaan inklusion nimissä tai siinä, toteutetaanko tuen tarpeisten lasten terapiat lapsen omassa ryhmässä vai ryhmän ulkopuolella (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021, s. 16). Tolosen uutisartikkelissa (2020) nousi esille tuen tarpeisen lapsen vanhemman huoli siitä, että varhaiskasvatuksen henkilöstön tulisi tiedottaa vanhempia paremmin erilaisista vaihtoehdoista ja tukimuodoista. Vanhemmat eivät välttämättä tiedä, että heillä on oikeus vaatia asioita lapsensa tuen järjestämisessä (Tolonen, 3.2.2020).

Opetus- ja kulttuuriministeriön tekemässä varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartassa vuosille 2017–2030 (2017) on nostettu varhaiskasvatuksen henkilöstön ammatillisen osaamisen olevan yksi keskeisimmistä varhaiskasvatuksen laatutekijöistä. Osaamistason varmistamisella ja osaamisen sisältöjen oikeanlaisella kohdentamisella voidaan turvata varhaiskasvatukselle asetettujen tavoitteiden toteutuminen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017, s. 68–69). Kupila (2011) tuo osaamistason varmistamiseen henkilöstön asiantuntijuuden kehittämisen oppivassa työyhteisössä. Varhaiskasvatuksen henkilöstö voi oppia toinen toiseltaan, jolloin kollega voi olla paras tuki kehityksen haastamiseksi ja tukemiseksi. Työyhteisössä voi peilata omaa asiantuntijuuttaan ja kehittymistään toisten kokemuksia vasten. Varhaiskasvatuksessa henkilöstö omaksuu kasvatus- ja opetustoimintaa määrittävät tarkoitukset, tulee tutuiksi menetelmien kanssa sekä hankkii työhönsä tarvittavat taidot (Kupila, 2011, s. 301; 303).

Kyrö-Ämmälä ja Arminen (2020) painottavat opettajien kelpoisuuksien ja erinomaisten valmiuksien merkitystä opetustyöhön. Oppilaiden käsitykset minäpystyvyydestä ja itsestään oppijana alkavat rakentua jo varhain, joten oppimisen haasteiden osalta on tärkeää puuttua ja edistää oppimisen sujuvuutta mahdollisimman varhain (Kyrö-Ämmälä & Arminen, 2020, Osa 1, luku 3). Madureira Ferreira (2018) korostaa, että henkilöstön on tärkeää osata omaksua lapsen näkökulma ja tukea hänen mahdollisuuksiaan osallistua toimintaan. Erityisesti nykyään on tarvetta korkeatasoiseen koulutukseen ja sellaisten pedagogisten käytäntöjen kehittämiseksi, jotka parantavat muun muassa vammaisten lasten osallistumismahdollisuuksia. Yksi syy, miksi juuri vammaiset lapset eivät aina osallistu toimintaan varhaiskasvatuksessa yhdessä muiden lasten kanssa, on henkilöstön asianmukaisen pätevyyden puute. Vaihtelevat tietotaidot, koulutustaus-tat ja työkokemukset ovat herättäneet kysymyksiä joidenkin kyvyistä tarjota inklusiivisia palveluita. Vertaisvuorovaikutusta olisi tärkeä pitää ensisijaisena strategiana inklusion edistämisessä varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tämä havainto edistää osaltaan keskustelua myös henkilöstön roolista ja keskeisestä asemasta varhaiskasvatuksen oppimistilanteissa. Lisäksi sillä voi olla suoria vaikutuksia muun muassa opettajien koulutuksen kehittämiseen, koska se vie eteenpäin keskustelua siitä, miten lasten osallistumista voidaan parhaiten tukea ja vertaisvuorovaikutusta edistää (Madureira Ferreira, 2018, s. 43; 104).

Oulun yliopiston opinto-oppaan (2021–2022) mukaan varhaiskasvatuksen opettajan tutkintoon kuuluu pakollisena erityispedagogiikan kurssina ainoastaan viiden opintopisteen laajuinen ”Varhaiserityiskasvatus ja oppimisen haasteet”- kurssi. Tämän lisäksi moninaisuutta käsitellään pakollisella viiden opintopisteen ”Moninaisuus varhaiskasvatuksessa”- kurssilla. Opiskelija voi kuitenkin käydä lisäksi esimerkiksi erityispedagogiikan sivuaineen (25 op) tai muita

ylimääräisiä kursseja (Oulun yliopisto n.d.). Tutkin myös muiden alojen erityispedagogiikan opintojen kurssitarjontaa. Oulun ammattikorkeakoulun opinto-oppaan (2021–2022) mukaan sosiaalialan eli sosionomin tutkintoon kuuluu ainakin muun muassa neljä viiden opintopisteen kurssia, joissa käsitellään joko inkluusiota, tuen tarpeisia lapsia, moninaisuutta tai erityiskasvatusta (Oulun ammattikorkeakoulu n.d.), mikä on määrältään paljon enemmän kuin esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajan tutkinnossa. Lähihoitajan opinnoista en löytänyt ihan niin tarkkaa tutkintorakennetta kuin yliopiston ja ammattikorkeakoulun sivuilta, mutta tutkintoon kuuluvat opintokokonaisuudet olivat löydettävissä. OSAO:n sivujen (n.d.) mukaan lähihoitajan opintoihin kuuluu pakollisina tutkinnon osina neljä eri opintokokonaisuutta (130 osp), joiden teemoina ovat muun muassa kasvun, osallisuuden, hyvinvoinnin, toimintakyvyn ja oppimisen edistäminen. Tutkinnon kuvauksessa sanotaan, että tutkinto antaa valmiuksia huolehtia erityistä tukea tarvitsevia lapsia ja nuoria (OSAO, n.d.).

Alijoen ja Pihlajan (2011) mukaan varhaiskasvatuksen pedagogiikka toimii kulmakivenä kaikkien lasten kehityksessä ja oppimisessa. Jos oppimisympäristöt ja sen menetelmät ovat laadukkaita, yksittäisen lapsen tuen tarve voi jäädä jopa huomaamatta, sillä ympäristö tarjoaa jo tarvittavaa tukea ja ohjaa oppimista laadukkaasti. Sen sijaan joskus tarvitaan erityispedagogista osaamista, jotta lapsen tuen tarpeisiin voidaan vastata. Varhaiserityiskasvatuksen tarkoituksena on integroida lapsen kehityksen ja oppimisen sekä kasvatuksen didaktiikan ja menetelmät lasten yksilöllisiin tarpeisiin erilaisissa ympäristöissä. Erityispedagoginen toiminta edesauttaa lapsen kehittymistä sekä omaehtoisen ja autonomisen toiminnan laajenemista. Suunniteltaessa pedagogiikkaa, henkilöstön tulisi aina lähteä liikkeelle lasten ensisijaisista tuen tarpeista. Erityisen tuen moninaisuus haastaa kuitenkin varhaiskasvatuksen henkilöstön ammatillisen osaamisen (Alijoki & Pihlaja, 2011, s. 264; 266–268). Lapsen tarvitsema tuki toteutuu parhaiten laadukkaassa varhaiskasvatuksen pedagogisessa toimintaympäristössä, jossa on tarjolla myös erityispedagogisia menetelmiä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021, s. 19).

Takalan, Lakkalan ja Äikkään (2020) mukaan kyky jatkuvasti arvioida omaa työtään sekä muokata opetustaan ja toimintatapojaan ovat keskiössä muun muassa inklusiivisen opettajuuden kehittymisessä. Kyky reflektoida omaa työtään on suoraan yhteydessä ammattitaidon kehittämisessä. Reflektointiin vaikuttavat sekä teoreettinen tieto että henkilökohtaiset uskomukset ja asenteet, jotka heijastuvat käytännön työhön. Kun tunnistetaan esimerkiksi monenlaisia tuen tarpeita, opettaja analysoi aina eri tekijöitä, joiden avulla tuen järjestäminen onnistuu. Mitä paremmin tiedostetaan henkilökohtaisia asenteita ja uskomuksia, sitä paremmin myös ammattitaito kehittyy (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020, Osa 1, luku 1).

3 Inklusio varhaiskasvatuksen kentällä

3.1 Inklusion määritelmä

Useissa käyttämissäni lähteissä käy ilmi, ettei inklusiolle ole olemassa yhtä ainoaa määritelmää ja sitä käsitellään joissain lähteissä eri tavoin painotuksista riippuen (esim. Viitala, 2019; Qvortrup & Qvortrup, 2018; Hausstätter, 2014). Viitala (2019) toteaa, että inklusio on sekä käsitteenä että ilmiönä monimutkainen eikä sitä voi kuvata tarkasti käyttäen vain muutamaa sanaa. Pikemminkin inklusio nähdään kokonaisvaltaisena tapana ajatella. Inklusion arvoperusta koostuu muun muassa kaikkien ihmisten tasa-arvosta, yhtäläisistä oikeuksista sekä yhdenvertaisuudesta. Inklusiossa moninaisuus on arvostettua, jokainen hyväksytään sellaisena kuin on eikä ketään saa syrjiä (Viitala, 2019, s. 52). ”*Inklusion ideologia konkretisoituu inklusiivisessa, kaikille yhteisessä kasvatuksessa.*” (Viitala, 2019, s. 53). Itse käsitän inklusion tutkimuksessani tärkeänä tasa-arvon, syrjimättömyyden ja yhtäläisten oikeuksien kulmakivenä ja arvoperustana. Etenkin uuden varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022), Viitalan (2019), Hermanforsin (2017), Haugin (2017) sekä Pihlajan ja Viitalan (2019) tutkimukset, määritelmät ja ohjaavat periaatteet inklusiosta painottuvat tutkimukseni teoreettisessa viitekehyksessä sekä tutkimustani eteenpäin vievinä kokonaisuuksina. Heidän näkemyksensä kokoavat yhdessä hyvin yhteen sen, miten itse näen ja käsitän inklusion omassa tutkimuksessani. Inklusio kokonaisuudessaan valikoitui tutkimukseni yhdeksi keskeiseksi käsitteeksi, sillä inklusiomallin käyttöönotto on tuonut muutoksia varhaiskasvatuksen kentälle ja tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyyn. Näen inklusion vahvana taustavaikuttajana ja ajattelutapana tämän hetken varhaiskasvatuksessa ja tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyssä.

Hakala ja Leivo (2015) sekä Takala, Lakkala ja Äikäs (2020) ovat tuoneet esille, että inklusion tausta juontaa juurensa Yhdistyneiden kansakuntien (YK) vammaisten vuodesta 1983, jonka mottona oli ”tasa-arvo ja täysi osallisuus”. Inklusion ja inklusiivisten käsitteet tuotiin ensi kertaa yksilöiden esille vuonna 1994, kun 92 maan hallitukset sekä 25 kansainvälistä järjestöä allekirjoittivat UNESCO:n johdolla Salamancan sopimuksen (Hakala & Leivo, 2015, s. 9; Takala, Lakkala & Äikäs, 2020, Osa 1, luku 1). Vargas-Barónin (2014) mukaan Salamancan julistuksessa tunnustettiin kansainvälisesti ensimmäistä kertaa, että jokaisella lapsella on oikeus saavuttaa ja käyttää koko potentiaalinsa syntymästään lähtien. Salamancan julistuksen jälkeen hyväksyttiin myös lasten oikeuksien yleissopimus ja yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista. Sopimuksissa vahvistettiin kehitysvammaisten ja vammaisten lasten osallistavan

koulutuksen merkitys. Niillä voitiin myös varmistaa se, että YK tukee täysin varhaista puuttamista ja inklusiivista kasvatusta (Vargas-Barón, 2014, s. XIII-XIV).

Hakalan ja Leivon (2015) mukaan Salamancan julistuksessa (1994) korostettiin integraation ja inklusion edistämistä niin, että yksilöön kohdistuvien vaatimusten sijaan tulisi tarkastella yhteisöä. Myös koulu määriteltiin paikaksi, jossa tuen tarpeiset lapset voivat opiskella yleisopetuksessa erityisluokkien sijasta (Hakala & Leivo, 2015). Madureira Ferreira (2018) nosti esille, että riilaiset käsitykset inklusiosta ja sen merkityksestä ovat kuitenkin usein ristiriidassa keskenään. Salamancan julistuksen (1994) jälkeen yhdessä sovittuja kansainvälisiä toimintalinjoja on tulkittu monella eri tavalla, mikä on puolestaan johtanut erilaisiin käytänteisiin ja käsitteisiin opetuslalla. Tästä huolimatta tuen tarpeisten lasten pääsyä, osallistumista ja saavutuksia tarkastellaan edelleen tutkimuksissa, joissa keskitytään lasten tuloksiin ja heidän erityisvalmiuksiinsa, ja joissa tunnustetaan tehokkaita käytäntöjä tai tutkitaan opettajien pätevyyttä lasten oppimisen tukemisessa (Madureira Ferreira, 2018, s. 17–18).

Inklusion vastakohtana voidaan Takalan, ym. (2020) mukaan pitää eksklusiota, ulossulkeamista, jota kutsutaan myös nimellä segregatio. Segregaatiossa tuen tarpeiset lapset jätetään joko opetuksen ulkopuolelle tai sijoitetaan erillisiin laitoksiin tai erityiskouluihin (Takala, ym., 2020, Osa 1, luku 1). 1960-luvulta lähtien vammaispolitiikan muutoksen jälkeen segregatio alkoi saada kuitenkin voimakasta kritiikkiä, minkä vuoksi opetusta muutettiin niin, että kaikkia oppilaita pyrittiin kouluttamaan kaikkien oppilaiden rinnalla ja saamaan jokainen osaksi yhteiskuntaa (Kivirauma, Klemelä & Rinne, 2006, s. 118).

Segregatiosta ”seuraava vaihe” ja toimintamalli on integraatio, jossa lapsi voidaan esimerkiksi siirtää välillä erityisopetuksesta yleisopetukseen, mutta integroitu oppilas ei kuitenkaan kuulu yleiseen ryhmään (Takala, ym., 2020, Osa 1, luku 1). Integraatio edusti Kivirauman ym. (2006) mukaan vähemmän syrjivää erityisopetusta normalisointiperiaatteiden mukaisesti. Integraatiota on kritisoitu sen perusteella, että siinä erityisoppilaat sijoitetaan yleisiin ryhmiin, jolloin tuen tarpeiset leimataan ”integroiduiksi” ja heidän ”erilaisuudestaan” puhutaan ”poikkeavuutena”. Näin tarkasteltuna integraatiolla ei ole juurikaan tekemistä sen demokraattisten tavoitteiden kanssa, joista yhdenvertainen kohtelu on niistä tärkein (Kivirauma, ym., 2006, s. 119).

Integraatiota on seurannut Takalan ym. (2020) mukaan inklusion käsite. Inklusiiossa tuen tarve ei enää määrittele sitä paikkaa, jossa lapsi opiskelee, vaan opetus järjestetään niin, että kaikilla oppilailla on yhtäläiset mahdollisuudet oppia ja olla osa yhteisöä omina itsenään (Ta-

kala, ym., 2020, Osa 1, luku 1). Kivirauman ym. (2006) mukaan inklusiosta on tullut erityispedagogiikan alan keskeinen käsite eikä sen merkityksestä tarvitse enää kiistellä. Kyse ei ole enää oppivelvollisuudesta tai lasten erityistarpeista vaan kaikkien oikeudesta osallistua yhteiseen koulutukseen (Kivirauma, ym., 2006, s. 119). Jotta voidaan ymmärtää inklusion haasteita, on Madureira Ferreiran (2018) mukaan tarkasteltava sekä historiaa että inklusion kehitystä. Se, miten erityisopetus on kehittynyt eri maissa, on muokannut myös inklusiivisten toimintatapojen toteutumista, mikä puolestaan on johtanut erilaisiin koulutusjärjestelmiin ja käsitteisiin. Esimerkiksi Suomi ja Norja on nostettu esille sellaisten koulujärjestelmien edustajiksi, joissa erityisopetusta tarjotaan yleisopetuksen täydennyksenä, jota voidaan tarjota kaikille sitä tarvitseville lapsille (Madureira Ferreira, 2018, s. 27).

Hermanfors (2017) tuo ilmi, että inklusiossa lapset nähdään ensisijaisesti aina lapsina eikä heitä erotella toisistaan tai keskitytä vain yhteen lapsen ominaisuuteen, kuten vammaan tai tuen tarpeeseen. Lähtökohtana on huomion kiinnittäminen oppimisympäristöihin ja kontekstuaalisten erilaisuutta synnyttävien tekijöiden poistamiseen, ei lasten väliseen erotteluun. Inklusiivisessa toiminnassa kaikki lapset nähdään moninaisina identiteettejä luovina persoonina, kykenevinä, taitavina ja kekseliäinä (Hermanfors, 2017, s. 91–92). Inklusio edellyttää pedagogisia strategioita ja toimia, joilla kannustetaan ja tuetaan kaikkien lasten osallistumista (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 804).

Stadler-Heer (2019) nosti esille, että vuorovaikutusperustaisen näkemyksen mukaan inklusio liittyy sekä lasten erilaisiin oppimisvaikeuksiin ja erityistarpeisiin, joiden aste voi vaihdella biologisten, kognitiivisten ja niistä johtuvien käyttäytymistäipumusten mukaan, että yhteiskunnan ja kodin erilaisiin koulutuksellisiin, sosiaalisiin ja kielellisiin konteksteihin. Laadukas inklusiivinen koulutus on kaikkien kansalaisten oikeus (Stadler-Heer, 2019, s. 220). Myös Haugin (2017) mukaan inklusioon liittyvillä arvoilla on yhteyksiä vuorovaikutteiseen ideologiaan. Inklusiiviset arvot pyörivät yhteisöllisyyden, osallistumisen, demokratisoinnin, tasavertaisen saatavuuden, laadun ja oikeudenmukaisuuden ympärillä. Inklusioon kuuluu kaikkien oppilaiden yhteisöllisyys sekä osallistuminen koulukulttuuriin ja opintojaksoille (Haug, 2017, s. 206). Inklusio ei siis koske ainoastaan erityistä tukea tarvitsevia lapsia, vaan se koskee kaikkia lapsia (Takala, ym., 2020, Osa 1, luku 1). Haug (2017) nosti esille Salamancan julistukseen (1994) kuuluvan kaikki oppilaat ja heidän oikeutensa osallistua yhteisiin oppimistoimintoihin tavallisessa koulujärjestelmässä erityistarpeista, sukupuolesta, etnisestä alkuperästä, kulttuurista tai sosiaalisesta taustasta riippumatta (Haug, 2017, s. 209). Inklusion ydin on lapsen oikeuksien

kehityksessä sekä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden saavuttamisessa (Takala, ym., 2020, Osa 1, luku 1).

3.2 Inkluisio varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaan jokainen lapsi voi osallistua varhaiskasvatukseen riippumatta esimerkiksi tuen tarpeista, kulttuurisesta taustasta tai vammaisuudesta. Varhaiskasvatuksen toteutumista ohjaa inklusiiviset periaatteet, joiden avulla edistetään toimintakulttuurin osallisuutta, yhdenvertaisuutta sekä tasa-arvoa kaikessa toiminnassa (Opetushallitus, 2018, s. 15; 30; 54). Pihlaja ja Neitola (2017) lisäävät vielä, että inklusiivisuudessa on kyse kaikille yhteisestä ja yhdenmukaisesta laadukkaasta varhaiskasvatuksesta, jossa lasten tuen tarpeisiin vastataan moninaisesti. Oppimisympäristö rakennetaan kaikille yhteiseksi niin, että kaikilla lapsilla on yhtäläiset mahdollisuudet kehittyä ja oppia (Pihlaja & Neitola, 2017, s. 80). Inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa kaikilla lapsilla tulisi olla tapoja saada äänensä kuuluviin sekä kertoa iloistaan, mieltymyksistään, harmituksistaan ja antaa palautetta (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021, s. 17). Viljamaa ja Takala (2017) kiteyttivät hyvin, että päiväkotia tai lapsiryhmää ei tee inklusiiviseksi se, onko ryhmässä tuen tarpeisia lapsia, vaan inklusiivisen kasvatuksen ydintä on kehittää toimintaympäristöä- ja kulttuuria kaikkia lapsia varten (Viljamaa & Takala, 2017, s. 224). Inklusiivinen varhaiskasvatus tarvitsee toteutuakseen laadukasta pedagogista sekä erityispedagogista osaamista ja toimintaa, lasten hyvinvoinnin huolenpitoa ja varhaiskasvatuksen henkilöstön sitoutumista inklusiivisiin arvoihin (Opetushallitus, 2022, s. 17).

Pihlaja ja Viitala (2019) nostavat myös esiin inklusion varhaiskasvatuksen kentällä. Inkluisio varhaiskasvatuksessa ilmenee lasten moninaisuutta ja sosiaalista osallisuutta arvostavana toimintana. Inklusioperiaate näkyy arjessa muun muassa tasa-arvoisuutta ja yhteisöllisyyttä korostavana pedagogiikkana. Kulmakivenä varhaiskasvatuksessa on, että lasten tarvitsema tuki ja eri palvelut mahdollistetaan kaikille yhteisten palveluiden piirissä (Pihlaja & Viitala, 2019B, s. 19). Inklusiivisen kasvatuksen tavoitteena ei ole järjestää erityisiä toimintamalleja esimerkiksi vain tuen tarpeisille lapsille, vaan luovia ja toimivia järjestelyitä, jotka sopivat kaikille lapsille (Kyrö-Ämmälä & Arminen, 2020, Osa 1, luku 3). Opetus- ja kulttuuriministeriön tekemän tuen ja inklusion selvityksen (2021) mukaan inklusion yhtenä pyrkimyksenä on, että tuen tarpeinen lapsi voisi osallistua varhaiskasvatukseen omassa lähipäiväkodissään. Integroidut erityisryhmät ja muut erityisryhmät nähdään sen sijaan vaihtoehtona silloin, jos lähipäiväkoti ei pysty

tarjoamaan riittävästi lapsen tarvitsemia palveluita tai riittävää yksilöllistä hoitoa ja kasvatusta (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021, s. 15).

Qvortrup ja Qvortrup (2018) ovat koonneet inklusion keskeisiä osatekijöitä ja ominaisuuksia, jotka he kohdistavat erityisesti koulun puolelle, mutta ne sopivat sovellettavaksi myös varhaiskasvatukseen. Inklusioon kuuluu Qvortrupin ja Qvortrupin (2018) mukaan muun muassa selkeä visio, jossa keskitytään kaikkiin lapsiin koko henkilöstön tuella. Kaikki lapset nähdään arvostettuina ja heitä opetetaan yhdessä. Inklusioon kuuluu kattava tuki, niin oppilaille kuin opettajillekin, sekä yhteistyöhön perustuva yhteisopettajuus. Myös joustavat opetussuunnitelmat ja laadukas, näyttöön perustuva lähestymistapa opetuksessa, on tärkeä inklusion elementti (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 806). Hermanfors (2017) nosti esille, että varhaiskasvatuksessa korostuu leikinomainen toiminta, joka suunnitellaan yhdessä kaikille lapsille ilman, että keskiytettäisiin yhden lapsen tuen tarpeisiin. Sen sijaan keskitytään siihen, miten haasteita voidaan ratkaista (Hermanfors, 2017, s. 93).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaan henkilöstön tehtävänä on luoda varhaiskasvatukseen moninaisuutta kunnioittava ilmapiiri (Opetushallitus, 2018, s. 21). Hermanfors (2017) kirjoittaa moninaisuuden olevan kaikkia yhteisöjä ilmentävä ominaisuus, joka koskee muun muassa perherakennetta, monikulttuurisuutta, sukupuolta, uskontoa ja vammaisuutta. Uudet ja muuttuvat näkemykset liittyvät myös kasvatukseen, jossa on jo otettu askeleita kohti inklusiivista ja kaikkien yhteistä kasvatusta. Inklusiivisessa kasvatuksessa erilaisuuksien moninaisuus pyritään näkemään kaikkien etuna. Inklusio on ikään kuin muutosprosessi, jonka tavoitteena on poistaa oppimisen esteitä, tukea kaikkien lasten osallisuutta ja tasa-arvoa sekä edistää sosiaalista oikeudenmukaisuutta (Hermanfors, 2017, s. 91).

Madureira Ferreira (2018) korostaa, että varhaislapsuudessa tärkein ihmisen kehitykseen ja oppimiseen liittyvä toiminta on leikki. Selvää on, että aikuisten toiminta on olennaista tilojen järjestämisessä ja leikin sekä muiden vuorovaikutustilanteiden edistämässä, mutta lapset kuitenkin rakentavat ja pitävät yllä suurimman osan leikkitoiminnoistaan ikätovereidensa kanssa. Juuri vertaisvuorovaikutuksen kautta jokaisen lapsen osallistuminen toteutuu parhaiten (Madureira Ferreira, 2018, s. 19–20). Varhaiskasvatuksen henkilöstön tehtävänä on turvata lasten leikin edellytykset inklusiivisten periaatteiden mukaan sekä ohjata leikkiä sopivissa määrin ja huolehtia siitä, että jokainen lapsi pääsee osaksi yhteisiin leikkiin omien taitojensa ja valmiuksiensa mukaisesti (Opetushallitus, 2022, s. 25). Madureira Ferreira (2018) lisää vielä, että varhaiskasvatuksen inklusiiossa on olennaista pohtia myös sitä, miten erilaiset käytännöt voivat

vaikuttaa lasten kokemuksiin tai jopa antaa niille määritelmiä. Tähän liittyy vahvasti opetuksen sisäisten esteiden voittaminen, mikä liittyy ihmisen monimuotoisuuden tunnustamiseen sekä erilaisten koulutuksellisten lähestymistapojen tarpeellisuuteen jokaisen lapsen yksilöllisten tarpeiden mukaan. On tärkeää tiedostaa, mitä painotuksia standardoidut näkemykset oppimisesta ja kehityksestä asettavat inklusiivisille opetukselle (Madureira Ferreira, 2018, s. 19–20).

Hausstätter (2014) liittyy inklusion käsitteeseen ”demokratian” ja ”sananvapauden” käsitteiden myönteisen merkityksen. Siitä, miten demokratiaa ja sananvapautta toteutetaan käytännössä, on jatkuvasti keskusteltava ja sitä on kyseenalaistettava, samoin kuin inklusiostakin. Keskustelut kehittävät ja muuttavat jatkuvasti käsitteitä ja niiden merkityksiä, jolloin ne ovat alati keskeneräisiä. Siksi on tärkeää nähdä inklusion prosessinomaisuus (Hausstätter, 2014, s. 425). Qvortrup ja Qvortrup (2018) ilmentävät myös inklusion jatkuvaksi prosessiksi, jonka tavoitteena on lisätä osallisuuden lisäksi kaikkien lasten läsnäoloa ja saavutuksia (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 803). Vaikka inklusion käsite on tuotu jo varhaiskasvatuksesta toisen asteen koulutukseen saakka, on vielä paljon työtä sen varmistamiseksi, että jokainen lapsi saa kaikki laadukkaat inklusiiviset opetuskäytännöt (Vargas-Barón, 2014, s. XV). Madureira Ferreiran väitöskirjatutkimus (2018) on laajentanut inklusiokeskustelua siitä, miten arvokkaita esimerkiksi psykologian ja kasvatustieteen väliset yhtymäkohdat ovat inklusion analysoinnissa varhaiskasvatuksen kontekstissa (Madureira Ferreira, 2018, s. 104).

Madureira Ferreiran, Mäkisen ja de Souza Amorimin tutkimuksen tulokset (2018) osoittivat, että varhaiskasvatuksen pedagogisissa ympäristöissä on edelleen havaittavissa ristiriitaisuutta teorian ja käytännön välillä. Ristiriitoja esiintyy erityisesti lasten yksilöllisiä tarpeita kunnioittavien oppimisympäristöjen luomisessa. Nämä ristiriidat antavat kuitenkin mahdollisuuden pohtia sitä, miten luoda varhaiskasvatukseen tilanteita, joissa esineet ja tilat on jaettava lasten kesken niin, että ne edistäisivät lasten välistä vuorovaikutusta ja lisääisivät jäljittelevän käyttäytymisen mahdollisuuksia. Huolimatta näistä ristiriidoista tutkimuksen tulokset osoittivat, että inklusion saavuttamiseksi voidaan käyttää useita erilaisia polkuja (Madureira Ferreira, Mäkinen & de Souza Amorim, 2018, s. 46).

Madureira Ferreiran (2018) mukaan varhaiskasvatuksessa tarkasteltaessa ihmisen sosiaalista luonnetta, kokemukset, joihin osallistumisen käsitteellä viitataan, koskevat automaattisesti muita varhaiskasvatuksen kontekstissa mukana olevia ihmisiä. Vertaiset ovat tässä mielessä erityisen tärkeitä lapsen kehitykselle. Vuorovaikutussuhteiden kautta lapsi rakentaa käsitystään

maailmasta. Tämän vuoksi on tärkeää huomioida, miten vertaisvuorovaikutus on osa osallistumista ja suoriutumista, jota on tutkittava inklusiivisessa kasvatuksessa ja opetuksessa. Varhaiskasvatukseen siirtyminen on usein ensimmäinen kerta, kun lapsi tulee osaksi uudenlaista sosiaalista ympäristöä, jossa hänen kontaktinsa sosiaalis-kulttuurisiin elementteihin laajenee ja uudet sosiaaliset kokemukset rakentuvat. Varhaiskasvatuksesta tulee näin ollen oivallinen paikka, jossa voidaan tutkia, miten tuen tarpeiset, kuten vammaiset lapset ja muut lapset kokevat toistensa läsnäolon, rakentavat tai eivät rakenna yhteisiä toiminta ja mahdollisesti ikään kuin elävät inklusiota. Juuri näistä syistä varhaiskasvatuksessa on paras mahdollisuus pohtia oppimisympäristöjen ja oppimisprosessien inhimillistämiseen perustuvaa inklusiivista opetusta (Madureira Ferreira, 2018, s. 41–42; 44).

4 Tutkimuksen metodologia ja toteutus

Tutkimukseni tavoitteena on tutkia varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksia heidän koulutustaustansa ja työkokemuksensa merkityksestä työskenneltäessä tuen tarpeisten lasten kanssa. Minua kiinnostaa, minkälaiset valmiudet henkilöstöllä on tuen tarjoamiseen ja arjessa pärjäämiseen heidän omien kokemustensa perusteella. Nykyisen inklusiivisen mallin myötä kaikki tuen tarpeiset lapset toimivat lähtökohtaisesti aina yleisissä lapsiryhmissä, mikä vaatii varhaiskasvatuksen henkilöstöltä enemmän valmiuksia tarjota lapsille heidän tarvitsemansa tuki päivittäin. Minua kiinnostaa henkilöstön, niin koulutuksen kuin työkokemuksenkin kautta saatu erityispedagoginen osaaminen ja se, kokeeko henkilöstö esimerkiksi koulutuksensa tuoneen tarpeeksi erityispedagogista osaamista tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyyn.

Tutkimuskysymyksiksi ovat muodostuneet:

1. Millaisia valmiuksia varhaiskasvatuksen henkilöstö on kokenut saavansa koulutustautansa ja työkokemuksensa kautta tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyyn?
2. Millaisia merkityksiä koulutustaustalla ja työkokemuksella on työskenneltäessä tuen tarpeisten lasten kanssa?

4.1 Fenomenologinen lähestymistapa laadullisessa tutkimuksessa

Toteutin tutkimukseni kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena ja valitsin lähestymistavakseni fenomenologian, sillä tutkin varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksia. Lähestyin aiheitani aiemman tutkimuskirjallisuuden ja monipuolisen lähdekirjallisuuden kautta. Hyödynsin tutkimuksessani sekä kotimaisia että kansainvälisiä lähteitä ja selvitin, miten aihetta on tutkittu aiemmin. Aluksi täytyi hahmotella, miten oma tutkimukseni eroaa aiemmista tutkimuksista muun muassa näkökulman ja lähestymistavan kautta. Aihettani täytyi myös rajata ja kohdentaa niin, että tutkimukseni pysyi laajuudeltaan sopivan mittaisena. Halusin keskittyä tutkimuksessani varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksiin ja lähdin tutustumaan aineistooni aineisto edellä, jättäen ennakkokäsitykseni tutkimuksen ulkopuolelle.

Creswell (2013) kuvailee laadullisen tutkimuksen olevan monimutkainen kokonaisuus, jota ei voi selittää helposti tai yksinkertaisesti. Laadullinen tutkimus koostuu joukosta tulkinnallisia ja aineellisia käytäntöjä, joiden avulla maailma tuodaan näkyviksi. Näiden käytäntöjen myötä

maailmakin muuttuu. Laadulliseen tutkimukseen kuuluu tulkitseva ja naturalistinen lähestymistapa maailmaa kohtaan, jossa asioita tutkitaan niiden luonnollisissa ympäristöissä. Laadullisen tutkimuksen avulla pyritään ymmärtämään tai tulkitsemaan ilmiöitä niiden merkitysten perusteella, joita ihmisten ovat niille antaneet. Laadullisen tutkimuksen muodoille on yhteisiä piirteitä, mutta jokainen piirre saa erilaisia painotuksia laadullisesta hankkeesta riippuen (Creswell, 2013, s. 42–44). Puusan ja Juutin (2020) mukaan laadullinen tutkimus rakentuu tyypillisesti tutkijan pyrkimyksestä ymmärtää tutkimuksessa tarkasteltavaa ilmiötä siihen osallistuvien henkilöiden näkökulmasta. Laadullisen tutkimuksen keskeisinä ominaispiirteinä ovat ihmisten subjektiivisten kokemusten, ajatusten, tunteiden ja näkemysten tarkastelu. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on pyrkiä tuottamaan uusia näkökulmia tutkittavaan aiheeseen (Puusa & Juuti, 2020, Johdanto; Osa 2).

Kiviniemi (2015) korostaa laadullista tutkimusta prosessina. Laadullisen tutkimuksen aineistonkeruuväline on tutkija itse, jolloin voidaan nähdä aineistoon liittyvien näkökulmien ja tulkintojen kehittyvän tutkijan tietoisuudessa vähitellen tutkimusprosessin aikana. Laadullisen tutkimuksen prosessinomaista luonnetta tukee lisäksi se, että tutkimuksen eri vaiheet eivät välttämättä ole selkeytyneet tutkimuksen alussa, vaan esimerkiksi tutkimustehtävää tai aineistonkeruuta koskevat päätökset voivat muotoutua vähitellen tutkimusprosessin aikana (Kiviniemi, 2015, s. 74). Campbellin (2014) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkija kerää avointa, esiin nousevaa tietoa, jota käytetään myöhemmin teemojen kehittämiseen. Laadullinen menetelmä mahdollistaa luonteeltaan tutkivan ja tiedonhaluisen tutkimuksen ja siinä käytetään pikemminkin esiin nousevaa kuin ennalta määriteltä tietoa. Pohjimmiltaan tutkimus on tulkinnallista, jolloin aineistosta muodostetut teemat ja tutkimukseen osallistuneiden ilmaukset tai sanat tuovat tarinaa esille. Nämä ilmaukset ja sanat herättävät osallistujien kokemuksensa eloon, jolloin tutkija voi luoda yhteyden heidän välilleen tulkintojen perusteella (Campbell, 2014, s. 3).

Cerbonen (2014) mukaan sanalla ”fenomenologia” tarkoitetaan ilmiöiden tutkimusta, jossa ilmiön käsite nähdään hyvin samana kuin kokemuksen käsite. Fenomenologisessa lähestymistavassa pyritään pysymään itse kokemuksessa keskittyen sen luonteeseen ja rakenteeseen (Cerbone, 2014, s. 3). Flood (2010) nosti esille, että ihmiset rakentavat merkityksiään ollessaan tekemisissä tulkitsemansa maailman kanssa. Fenomenologiassa tutkijan tehtävänä on analysoida tietoisuuden tarkoituksellisia kokemuksia havaitakseen, miten ilmiölle annetaan merkityksiä (Flood, 2010, s. 8). Laine (2015) kuvaa fenomenologisen tutkimuksen filosofisen perustan olevan ennen kaikkea ihmiskäsityksen ja kokemusta koskevan tiedon luonteesta. Fenomenologisessa ja siihen läheisesti kuuluvassa hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä ovat keskiössä

kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet (Laine, 2015, s. 29). Vilkka (2021) tukee edellä kerrottua todeten, että fenomenologisessa lähestymistavassa tutkija haluaa ymmärtää tutkittavan ilmiön olemusta sellaisena kuin se on henkilön eletyssä ja koetussa todellisuudessa. Tieto muodostuu koetusta, aistikokemuksista, tietoisuudesta ja merkityssuhteista tutkittavan elämismaailmassa. Kun tutkitaan ihmisen elettyä ja koettua todellisuutta, tutkitaan samalla myös tapoja, joilla maailma ilmenee kokemuksessa. Kokemus taas on suhteessa olevaan ja todelliseen maailmaan (Vilkka, 2021, s. 174).

Laine (2015) korostaa, että jokaisella ihmisellä on oma suhde erilaisiin asioihin elämämpiirissämme ja jokaiselle muodostuu oma perspektiivinsä eri asioihin. Jokaisen ihmisen perspektiivi on rakentunut heidän elämänsä tuloksena. Se muodostuu aiemmista kokemuksista, käsityksistä ja arvoista, ja sen sisällä suuntaudumme kohti nykyhetkeä ja tulevaisuutta. Oman rakentuneen perspektiivin kautta koemme, tulkitsemme kokemaamme ja rakennamme käsityksiämme maailmasta. Ihmistä ei siis voi ymmärtää irrallaan suhteessa maailmaansa (Laine, 2015, s. 30). Fenomenologian ensisijainen näkemys on, että ihmisen perustavimmat totuudet ovat saavutettavissa ainoastaan sisäisen subjektiivisuuden kautta, ja että ihminen on aina kiinteä osa ympäristöä (Flood, 2010, s. 7).

Flood (2010) tuo ilmi fenomenologiassa olevan kaksi lähestymistapaa: kuvaileva ja tulkitseva lähestymistapa (Flood, 2019, s. 8–9), joista itse päädyin käyttämään molempia. Pyrin kuvailemaan aineistostani nousseita ilmiöitä ja teemoja kattavasti, mutta myös tulkitsemaan niitä perusteellisesti. En nähnyt tarpeelliseksi lähteä itse erottelemaan lähestymistapoja toisistaan, joten tutkimuksessani vaikuttavat molemmat lähestymistavat sekä fenomenologia kokonaisuudessaan.

Floodin (2010) mukaan lähestymistavat eroavat toisistaan siinä, miten tutkimuksesta tuotetaan havaintoja ja miten niitä käytetään ammatillisen tiedon lisäämiseen. Husserlin (1970) filosofiset ajatukset synnyttivät kuvailevan fenomenologisen lähestymistavan, kun taas Heidegger (1962) ehdotti, että ihmisiin tai ilmiöihin keskittymisen sijasta olisi hyvä keskittyä elettyjen kokemusten tutkimiseen, liittäen fenomenologian vahvasti hermeneutiikkaan (Flood, 2010, s. 8–9). Myös Cerbone (2014) on tuonut esille fenomenologian historian ja filosofisen taustan. Hänen mukaansa fenomenologisen filosofian ja fenomenologian perustajana pidetään filosofia Edmund Husserlia (1859–1938) (Cerbone, 2014, s. 5). Huhtisen ja Tuomisen (2020) mukaan havainnot fenomenologiassa ovat aina riippuvaisia tutkittavan ilmiön ominaisuuksien ohella paljon siitä, mitä tutkija kyseisellä kerralla kohteestaan havaitsee. Tämä ehto korostuu Husserlin

tunnetussa kehotuksessa, jonka mukaan ihmisten on palattava ”asioihin itseensä”. Tällä tarkoitetaan fenomenologisen tutkimuksen pyrkimystä päästä tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden maailmaan. Fenomenologia voidaan ymmärtää filosofian alaksi tai suuntaukseksi, jossa tutkimus kohdistuu ihmisten kokemukseen, tietoisuuteen ja minuuteen. Fenomenologiassa otaksutaan, että tietäminen muodostuu vähitellen vastavuoroisessa suhteessa maailmaan, jolloin tieto ja ymmärrys rakentuvat kokemukseksi (Huhtinen & Tuominen, 2020, luku 19). Floodin (2010) mukaan Heidegger käytti kokemusten tulkinnassa käsitettä ”elämismaailma”, jolla hän ilmaisi ajatuksensa siitä, että yksilöiden todellisuuteen vaikuttaa poikkeuksetta maailma, jossa he elävät. Heideggerin suuntaus eroaa Husserlin fenomenologiassa siinä, että sen sijaan, että tutkija etsisi tutkimukseen osallistuneiden kertomuksista puhtaasti kuvailevia kategorioita maailmasta, hän keskittyykin kuvaamaan yksilön merkityksiä ja sitä, miten ne vaikuttavat hänen tekemiinsä valintoihin (Flood, 2010, s. 9).

Vilka (2021) nosti esille fenomenologisen lähestymistavan tärkeäksi työvälineeksi reduktion eli sulkeistamisen. Sen tarkoituksena on, että tutkija tiedostaa kriittisesti analysoiden tutkittavaan ilmiöön liittyvät ennakkokäsitykset ja -oletukset. Reduktiolla siirretään sivuun kaikki ulkoiset asiat, jolloin tutkittavasta ilmiöstä jää jäljelle vain sen muuttumaton olemus. Tällöin tutkija voi tarkastella ilmiötä kokonaisuutena eikä ainoastaan ulkoisten seikkojen pohjalta (Vilka, 2021, s. 175). Myös Laine (2015) korostaa tutkijan omien ennakko-oletusten reduktiota, ymmärtämistä ja tulkinnan tärkeyttä fenomenologisessa lähestymistavassa (Laine, 2015, s. 29). Cerbone (2014) väittää, että reduktion näkökulman saavutettua, tutkija voi ryhtyä vastaamaan kysymyksiin koskien kokemuksen olennaisia rakenteita, kuten millainen rakenne kokemuksella on oltava, jotta se olisi kokemusta. Tieteellisen tutkijan on omaksuttava mahdollisimman neutraali asenne omaa tutkimuskohdettaan kohtaan (Cerbone, 2014, s. 23; 160).

Sokolowski (2000) korostaa, että fenomenologiassa ei yritetä vain käsitellä ”tiedon ongelmaa”, selvittää, onko totuutta olemassa vai ei eikä myöskään yritetä selvittää, voimmeko päästä ”todelliseen maailmaan” vai emme. Sen sijaan fenomenologia vaatii, että identiteetti ja ymmärrettävyys ovat saatavilla asioissa, ja että henkilö itse voi määritellä itsensä sellaiseksi, jolle tällainen identiteetti ja ymmärrys annetaan. Näin ollen voimme havaita, miten asiat ovat. Kaiken kaikkiaan fenomenologia on ymmärtämistä, joka on järjen itsensä löytämistä ymmärrettävien kohteiden läsnä ollessa (Sokolowski, 2000, s. 4; 61–62). Flood (2010) totesi, että fenomenologinen tieto auttaa rikastuttamaan ymmärrystämme arkielämästä ja fenomenologiaa voidaan todella ymmärtää vain toteuttamalla sitä (Flood, 2010, s. 8; 10).

4.2 Tutkimusaineisto

4.2.1 Aineiston keruu

Tutkimusaineistoni koostuu kahdestakymmenestäkuudesta sähköisestä kirjoitelmasta. Sain vastauksia alun perin yhteensä 29, mutta jätin kolme vastausta tutkimuksen ulkopuolelle. Kolmesta hylätystä vastauksesta kahdessa ei oltu vastattu ollenkaan kirjoitelmapyyntöön ja yhdessä vastaus oli niin niukka ja epärelevantti tutkimuskysymyksiini nähden, ettei sitä ollut järkevää ottaa mukaan tutkimukseeni. Pohdin ennen aineiston keräämistä, että toteutanko keruun sähköisen kyselylomakkeen avulla vai kirjoitelmapyyntöillä. Kyselylomake oli pitkään ajatukseni, mutta päädyin lopulta kirjoitelmapyyntöön, sillä sen avulla sain varmasti kattavammin tietoa tutkimuskysymyksiini nähden. Sen sijaan, että vastaajat olisivat saaneet valita vastausvaihtoehdoista sopivimman tai vastata lyhyillä teksteillä, he saivat kirjoittaa avoimesti vapaamuotoisen kirjoitelman omista kokemuksistaan. Kokemusten tuoma tieto rakentuu Vilkan (2021) mukaan aina henkilön koetusta, aistikokemuksista, mielellisistä tulkinnoista, merkityssuhteista ja merkityskokonaisuuksista (Vilka, 2021, s. 174). Kokemukset muotoutuvat aina merkitysten mukaan ja kokemusten tutkimisessa oletetaan, että tutkittava ilmiö on sellaisenaan läsnä tutkittavien elämässä, mutta sellaisessa muodossa, joka ei avaudu tutkijalle suoraan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 40–42). Näin ollen koin, että kokemuksia tutkiessani on hyvä antaa vastaajille mahdollisuus omien kokemustensa vapaamuotoiseen ja avoimeen sanoittamiseen kirjoitelman muodossa.

Keräsin sähköiset kirjoitelmapyyntöt Webropol-kyselylomakkeen avulla. Lähetin nettilinkin lomakkeeseen kahden varhaiskasvatuksen ammattilaisille suunnattujen Facebook-ryhmien kautta, jotka olivat *Varhaiskasvatuksen henkilöstö* ja *Varhaiskasvatuksen materiaalipankki*. Valitsin ryhmät sen perusteella, että saisin mahdollisimman laajasti vastauksia varhaiskasvatuksen eri ammattiryhmiltä. Kirjoitin julkaisuni ja nettilinkin yhteydessä saatetekstin (Liite 1), jossa kerroin itsestäni, tutkimuksen taustoista ja mitä sähköinen kirjoitelmapyyntö pitää sisälleen. Korostin saatetekstissä sitä, että kirjoitelmapyyntö on kohdennettu varhaiskasvatuksen ammattilaisille, pois lukien varhaiskasvatuksen erityisopettajat ja avustajat, sillä heidän työnsä kohdistuu päivittäin tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyyn. Näin ollen ryhmien jäsenet tiesivät heti, keitä kirjoitelmapyyntö koskee ja mihin tarkoitukseen kirjoitelmia käytetään. Korostin vielä lopussa, että vastaukset kerätään ja käsitellään anonyymisti ja aineisto hävitetään, kun tutkielmani valmistuu enkä enää tarvitse aineistoa.

Kirjoitelmapyynnössä selvitin ensin vastaajien seuraavia taustatietoja: ikä, ammattinimike, koulutustausta, mahdolliset lisä- tai täydennyskoulutukset sekä työkokemus alalla. Tämän jälkeen vastaajat saivat kirjoittaa avoimen kirjoitelman tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelystä. Tarkoitukseni oli selvittää vastaajien omia kokemuksia vapaamuotoisten kirjoitelmien avulla, joten en määrittänyt tarkkoja vastaamisohjeita lomakkeelle. Tarjosin kuitenkin apukysymyksiä, joiden avulla pystyin kohdentamaan vastauksia vastaamaan tutkimuskysymyksiini ja tutkimukseni tarkoitukseen. Vallin (2018) mukaan kysymysten muotoilu vaatii huolellisuutta, koska kysymykset luovat pohjan tutkimuksen onnistumiselle. Kysymysten muoto aiheuttaa eniten virheitä tutkimustuloksiin, sillä jos tutkija ja vastaaja ymmärtävät kysymykset eri tavoin, tutkimustulokset voivat vääristyä. Kysymykset eivät saa myöskään olla liian epämääräisiä (Valli, 2018, s. 92–93). Kirjoitelmapyynnön apukysymyksinä olivat seuraavat kysymykset:

- 1) Miten koet pärjääväsi arjessa tuen tarpeisten lasten kanssa oman koulutustaustasi ja työkokemuksesi perusteella?*
- 2) Koetko, että koulutustaustallasi ja/tai työkokemuksellasi on merkitystä tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyssä?*
- 3) Toivoisitko jotain enemmän/lisää tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyyn?*
- 4) Erityispedagoginen osaamisesi? Tarvitaanko sitä, onko sitä kertynyt koulutuksesi/työkokemuksesi myötä?*

Kiviniemi (2015) on todennut, että tutkijan omat mielenkiinnonkohteet ja tarkastelunäkökulmat vaikuttavat aineiston keruuseen sekä kerätyn aineiston luonteeseen. Näin ollen laadullinen aineisto ei sellaisenaan kuvaa todellisuutta, vaan todellisuus välittyy lukijalle tutkijan tulkintojen tai tarkastelunäkökulmien välityksenä. Aineiston keruun vaiheessa tutkija rajaa tutkittavaa ilmiötä tulkinnallisen näkökulmansa välityksellä, jonka myötä tutkimusnäkökulma selkeytyy ja tulkinnallinen ydin hahmottuu (Kiviniemi, 2015, s. 77). Valli ja Perkkilä (2018) ovat tuoneet esille sähköisten kyselyiden positiivisia puolia, joita voin soveltaa myös toteuttamaani sähköiseen kirjoitelmapyyntöön. Vallin ja Perkkilän (2018) mukaan sähköisten kyselyiden tekeminen on yleistynyt ja yhä useammin kyselyitä lähetetään suoraan koehenkilölle kohdistettuna tai erilaisten sosiaalisten alustojen kautta. Sähköisen kyselyn suurin etu on sen nopeus, sillä aineisto on valmiiksi sähköisessä ja siinä muodossa kuin vastaaja on sen itse vastannut, sähköisesti on

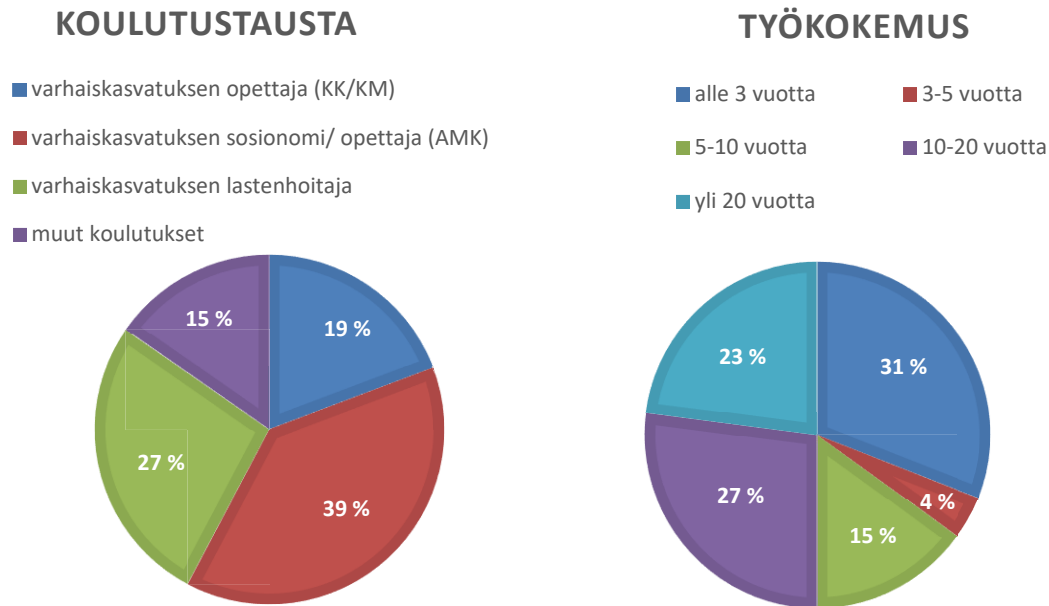
helppo vastata ilman postitusten tuomaa lisävaivaa, ja ne vähentävät kokonaisuudessaan tutkijan omia työvaiheita (Valli & Perkkilä, 2018, s. 117–118).

4.2.2 Aineiston esittely

Keräsin vastaajien taustatietoja kirjoitelmapyyynnön ohelle. Esittelen tässä alaluvussa, miten taustatiedot näyttäytyivät vastaajien kesken ja miten prosenttiosuudet jakautuivat. Vastaajien ikäjakauma oli muuten tasainen, mutta 35–49-vuotiaita oli selkeästi eniten: 16 % vastaajista oli 18–24-vuotiaita, 19 % oli 25–34-vuotiaita, 42 % oli 35–49-vuotiaita ja 23 % oli yli 50-vuotiaita. Ammattinimikkeiden vastauksissa oli hiukan epäselvyyttä. Osa vastaajista oli valinnut ammattinimikkeeseen varhaiskasvatuksen opettajan eikä varhaiskasvatuksen opettajaa/ sosionomia, vaikka heidän koulutustaustansa oli sosionomin koulutus. Myös varhaiskasvatuksen opettajan ammattinimikkeen vastaajista kolme oli vastannut koulutustaustakseen sosiaaliskasvattajan. Yhteensä 69 % vastaajista oli varhaiskasvatuksen opettajia tai varhaiskasvatuksen sosionomeja, 27 % oli lastenhoitajia ja 4 % eli yksi vastaajista toimi suunnittelijana varhaiskasvatuksessa. Vastaajista yksikään ei toiminut päiväkodin johtajana. Voidaan todeta tässä vaiheessa, että lomakkeesta olisi voinut jättää mahdollisesti kokonaan pois ammattinimikkeen tiedustelun, sillä koulutustausta antoi relevantimmat vastaukset tutkimukseeni nähden.

Vastaajien koulutustaustat jakautuivat yllättävän tasaisesti ja sain vastauksia monipuolisesti, mikä oli positiivinen yllätys. Vastaajista 19,2 % oli kandidaatin tai maisterivaiheen käyneitä varhaiskasvatuksen opettajia, 38,4 % oli ammattikorkeakoulun sosionomin tutkinnon käyneitä varhaiskasvatuksen opettajia/ sosionomeja, 26,9 % oli lähihoitajan tai varhaiskasvatuksen lastenhoitajaksi pätevöittävän tutkinnon käyneitä. 15,3 % vastaajista oli käynyt muita koulutuksia, kuten sosiaaliskasvattajan tai yhteisöpedagogin opintoja. Vastaajista reilu puolet mainitsivat myös käyneitään lisä- tai täydennyskoulutuksia, joita olivat muun muassa perhetyön, kielen ja kulttuurin, liikunnan ja turvallisuuden täydennyskoulutukset, esiopetuksen pätevöittämiskoulutukset, Piki-koulutukset, positiivisen pedagogiikan, johtajuuden ja tukiviittomien koulutukset. Vastaajilla oli kertynyt vaihtelevasti myös työkokemusta: 31 % heistä oli työskennellyt alalla alle 3 vuotta, 4 % 3–5 vuotta, 15 % 5–10 vuotta, 27 % 10–20 vuotta ja 23 % yli 20 vuotta. Olen muodostanut alla oleviin kuvioihin 1 ja 2 vastaajien koulutustaustat ja työkokemukset havainnollistamaan jakaumaa.

Kuvio 1 ja 2. Vastaajien koulutustaustat ja työkokemukset.



4.3 Aineiston analyysi

Käytän tutkimusaineistoni analysoinnissa menetelmänä sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysi on Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullisen tutkimuksen yksi perusanalyysimenetelmistä, joka soveltuu kaikkiin laadullisen tutkimuksen perinteisiin. Sisällönanalyysiä voidaan pitää yksittäisenä analyysimenetelmänä tai laajana teoreettisena kehyksenä, joka voidaan liittää vaihteleviin analyysikokonaisuuksiin. Sisällönanalyysi on analyysimuoto, jota ei lähtökohtaisesti ohjaa jokin teoria tai epistemologia, mutta johon voidaan soveltaa monipuolisesti erilaisia teoreettisia ja epistemologisia lähtökohtia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 103). Gläser-Zikudan, Hagenauerin ja Stephanin (2020) mukaan sisällönanalyysiä voidaan hyödyntää myös induktiivisiin ja deduktiivisiin analyysistrategioihin. Induktiivisella tarkoitetaan kategorioiden kehittämistä ja deduktiivisellä kategorioiden soveltamista (Gläser-Zikuda, Hagenauer & Stephan, 2020). Tuomi ja Sarajärvi (2018) ovat mukailleet induktiivisen tarkoitettavan päättelyä yksittäisestä yleiseen ja deduktiivisen yleisestä yksittäiseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 107).

Tuomi ja Sarajärvi (2018) tuovat esiin sisällönanalyysin olevan menetelmä, jolla voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Dokumenttina voi toimia niin kirjat, artikkelit kuin keskustelutkin, eli käytännössä melkein mikä tahansa kirjallisessa muodossa oleva materiaali. Sisällönanalyysin perusideana on saada tutkittavasta ilmiöstä tiivistetyssä ja

yleisessä muodossa oleva kuvaus (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 117). Gläser-Zikudan, Hagenauerin ym. (2020) mukaan sisällönanalyysissä keskeistä on muun muassa aineistosta nousseiden ilmaisu- ja lauseyksiköiden laskeminen, kategorioiden muodostaminen ja niiden soveltaminen sekä luokitteluiden tekeminen. Sisällönanalyysi tarjoaa tutkijalle useita etuja. Sen avulla voidaan analysoida nopeasti ja laajasti suuriakin määriä tekstimuotoista laadullista aineistoa (Gläser-Zikudan, Hagenauer & Stephan, 2020). Sisällönanalyysin ydintavoitteena on kuvata dokumenttien sisältöä sanallisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 119).

Sisällönanalyysi voidaan jakaa aineistolähtöiseen-, teorialähtöiseen- tai teoriaohjaavaan analyysiin (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 121), joista itse aion hyödyntää aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Mukailen analyysiprosessissani Tuomen ja Sarajärven (2018) mallia aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä ja sen vaiheista. Aineistolähtöistä analyysia voi Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan luonnehtia induktiivisen aineiston analyysiksi. Siinä on pyrkimyksenä luoda saadusta tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. Aineistolähtöisessä analyysissä ei sovita etukäteen analyysiyksiköitä, mutta aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä analyysiyksikkö tulee määrittää ennen analyysin aloittamista. Analyysiyksikkö voi olla yksittäinen sana, lause tai ajatuskokonaisuus, jonka määrittämistä ohjaavat tutkimuksen tehtävä ja se, millainen aineisto on. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheet voidaan jakaa kolmeen osaan: 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) aineiston abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden muodostaminen. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin tarkoituksena on yhdistellä käsitteitä, jonka kautta saada vastaus tutkimustehtävään. Sisällönanalyysi pohjautuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa empiirisestä aineistosta edetään kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta kohteesta (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 107–108; 122; 127).

Vilkan (2021) mukaan aineistolähtöisen analyysin taustalla on yleensä aina jonkinlainen teoria. Käsitteet ja tutkimusteoria antavat analyysiprosessille tietynlaisen kehityksen, vaikka tutkittavan ilmiön ymmärtäminen lähteekin liikkeelle aina aineistosta (Vilka, 2021, s. 158). Tuomi ja Sarajärvi (2018) korostavat, että myös aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä teorian merkitys analyysiprosessin ohjaajana liittyy metodologiaan niin, että tutkimuksessa käytetyt metodologiset sitoumukset ohjaavat analyysin etenemistä. Tutkijan aikaisemmillä havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla tutkittavasta ilmiöstä ei pitäisi olla mitään vaikutusta analyysin toteuttamiseen tai sen lopputulokseen, sillä analyysin oletetaan olevan aineistolähtöistä. Tällöin teoria, joka liittyy tutkimuksessa analyysiin ja sen lopputulokseen, koskee vain analyysin toteuttamista (Tuomi &

Sarajärvi, 2018, s. 108). Tutkimuksessani käyttämä fenomenologinen lähestymistapa ja yleisesti sen perinteeseen nojaavat tutkimukset ovat Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan hyviä esimerkkejä pyrkimyksestä aineistolähtöiseen analyysiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 108).

Koska tutkimukseni lähestymistavaksi valikoitui fenomenologinen lähestymistapa, on Laineen (2015) mukaan tärkeää huomioida analyysivaiheessa tulkintojen kriittisyys. Jo tutkimuksen alussa tutkija tekee välittömiä ja vaistonvaraisia tulkintoja ja sitä tapahtuu jo aineiston keräämisen vaiheessa. Tuosta välittömyydestä on pyrittävä pois kriittisen ja reflektiivisen asenteen avulla, jolloin tutkija ottaa etäisyyttä omiin tulkintoihinsa ja pyrkii pois luomastaan kuvitelmasta. Tämän jälkeen voidaan jatkaa jälleen aineiston analyysiä samalla yrittäen nähdä uusin silmin, mitä tutkimukseen osallistunut on tarkoittanut aineistoa tuottaessaan. Tutkimusaineisto voi näyttäytyä erilaisena kriittisen etäisyyden jälkeen ja sieltä voi nousta esiin asioita, joita tutkija ei aluksi huomannut tai joita hän piti epärelevantteina (Laine, 2015, s. 38).

Laadullista tutkimusta voidaan Kiviniemen (2015) mukaan luonnehtia avoimen tutkimusotteen prosessiksi. Sillä tarkoitetaan, että usein laadullisen tutkimuksen etenemisen eri vaiheet eivät ole välttämättä jaoteltavissa etukäteen. Tutkimusotteen avoimuus selittyy usein sillä, että tutkija pyrkii tavoittamaan tutkittavien näkemykset tutkittavasta ilmiöstä tai ymmärtää ihmisten toimintaa tietyissä tilanteissa ja ympäristöissä. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysin tärkeänä tavoitteena on löytää keskeisiä ydinkategorioita, jotka kuvaavat tutkittavaa kohdetta ja jonka varaan tutkimusaineiston analysointi voidaan muodostaa. Tutkijan tehtävänä on löytää ne keskeiset käsitteet, joiden myötä laajaakin tutkimusaineistoa voidaan tarkastella, samalla karsien tutkimustehtävän kannalta epäolennainen aineisto pois (Kiviniemi, 2015, s. 74; 83). Laadullisessa tutkimuksessa analyysin tavoitteena on oman aineiston syväoppiminen niin, että jäsentymätön aineisto tiivistyy ja täsmentyy (Vilkkä, 2021, s. 153). Aineistosta on tarkoitus saada luotua mielekäs kokonaisuus, jonka pohjalta voidaan tuottaa rikasta ja perusteluta tulkintaa sekä tehdä johtopäätöksiä tutkimuskohteesta tai ilmiöstä (Puusa, 2020, Osa 4, luku 9).

Tuomi ja Sarajärvi (2018) nostivat laadullisen aineiston analyysin keskeisiksi tekniikoiksi luokittelun, teemoittelun ja tyypittelyn. Luokittelu on yksinkertaisin aineiston järjestämisen muoto, jonka avulla aineistosta määritellään luokkia ja lasketaan, kuinka monta kertaa jokainen luokka esiintyy aineistossa. Teemoittelua pidetään luokittelun kaltaisena tekniikkana, mutta siinä painottuu se, mitä jokaisesta esiin nousseesta teemasta on sanottu. Kyse on laadullisen aineiston jaottelusta ja ryhmittelystä erilaisten aineistosta nousseiden aihepiirien mukaan. Ennen teemo-

jen muodostamista aineisto on hyvä ryhmitellä esimerkiksi vastaajien ominaisuuksien perusteella. Aineiston tyypittelyn ideana on aineiston ryhmittely tietyiksi tyypeiksi. Esimerkiksi muodostettujen teemojen sisältä voidaan etsiä näkemyksille yhteisiä piirteitä ja muodostaa niistä tyyppiesimerkkejä. Tyypittelyn avulla tiivistetään joukko tiettyä teemaa koskevia ilmaisuja yleistyksiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 105–106). Mukailin analyysissäni näitä tekniikoita ja avaan analyysiprosessini eri vaiheita seuraavissa alaluvuissa.

4.3.1 Aineiston redusointi

Aineiston redusoinnilla tarkoitetaan Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineiston pelkistämistä. Siinä analysoitavana informaationa eli datana voi toimia esimerkiksi auki kirjoitettu haastattelu, havainnointi tai muutoin kuvattu aineisto, kuten asiakirja tai dokumentti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122–123). Tutkimuksessani analysoitavana datana toimii sähköiset kirjoitelmat. Lähdin analyysiprosessissani liikkeelle aineistoon perehtymisestä ja sen läpikäymisestä. Luin aineistoni ensi kertaa läpi ilman merkintöjen tai alleviivausten tekemistä, jotta sain muodostettua kirjoitelmapyyntöistä kokonaiskuvaa. Pyrin kiinnittämään huomioita siihen, mitä asioita aineistosta nousee esiin, mitkä asiat toistuvat ja minkälainen tunnelma kirjoitelmissä on. Tämän jälkeen lajittelin kirjoitelmat vastaajien koulutustaustan mukaan omiin pinoihin ja lähdin käymään aineistoa läpi uudelleen eri väristen alleviivausten merkeissä. Tässä vaiheessa karsin myös kolme kirjoitelmaa tutkimukseni ulkopuolelle, sillä ne eivät antaneet tarvitsemaani sisältöä tutkimukseeni.

Olen koodannut vastaajat heidän koulutustaustansa perusteella niin, että varhaiskasvatuksen opettajista (KK/KM) käytän lyhennettä VO, varhaiskasvatuksen sosionomeista/ opettajista (AMK) lyhennettä VS, varhaiskasvatuksen lastenhoitajista lyhennettä LH, sosiaalikasvattajista lyhennettä SK ja varhaiskasvatuksen suunnittelijasta lyhennettä S. Vaikka sosiaalikasvattajien ammattinimikkeinä oli vastausten mukaan varhaiskasvatuksen opettaja, halusin eritellä ne omaan kategoriaan varhaiskasvatuksen suunnittelijan kanssa heidän saamansa, varhaiskasvatuksen opettajista (KK/KM) ja varhaiskasvatuksen sosionomeista/ opettajista (AMK), poikkeavan koulutustaustan vuoksi. Lyhenteet on myös numeroitu seuraavasti: VO 1-5, VS 1-10, LH 1-7, SK 1-3 ja S1.

Aineiston pelkistämisessä on Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan kyse aineiston karsimisesta, jolloin siitä karsitaan tutkimukselle epäoleellinen aines pois. Tätä voidaan luonnehtia myös

datan tiivistämiseksi tai osiin pilkkomiseksi. Pelkistämässä voidaan etsiä esimerkiksi tutkimustehtävää kuvaavia ilmaisuja hyödyntäen eriväristen alleviivausten tekemistä samoja asioita kuvaaviin ilmaisiin. Näin aineistosta voidaan erotella erilaisia ilmiöitä. Samalla aineistosta etsitään kaikki tutkimustehtävää kuvaavat alkuperäiset ilmaisut ja muodostetaan niitä kuvaavia pelkistettyjä ilmauksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123).

Päädyin käyttämään seitsemää eri väriä alleviivausten tekemiseen ja alleviivailin samoja ilmaisuja aina samalla värillä. Näin sain eroteltua aineistosta nousseita ilmiöitä selkeästi ja sain kokonaiskuvaa tiettyjen ilmauksien ilmaantuvuuskerroista. Alleviivaukset auttoivat hahmottamaan aineistoa paremmin ja sen työstäminen helpottui niiden ansiosta analyysiprosessin myöhemmissäkin vaiheissa. Otin alleviivausten tueksi myös erillisen vihon, jolle pystyin kirjamaan aineistosta heränneitä asioita ylös. Aineiston perusteellisen läpikäynnin jälkeen aloin muodostamaan alkuperäisistä ilmaisuista pelkistettyjä ilmaisuja. Laskin myös eri ilmaisujen esiintymiskertoja ja niiden toistuvuutta tässä vaiheessa.

Kun alleviivaukset ja pelkistetyt ilmaukset on muodostettu, pelkistetyt ilmaukset voidaan Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan listata allekkain erilliselle konseptille. Tässä vaiheessa aineistosta ei saa kadottaa mitään alkuperäistä. Pelkistämässä täytyy huomioida se, että yhdestä lausumasta voi löytyä useampi pelkistetty ilmaus (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123–124). Muodostin alkuperäisistä ilmauksista ja niiden pelkistetyistä ilmauksista erilliset taulukot Word-tiedostoihin. Jo analyysiprosessin alkuvaiheessa taulukoita muodostui useampi erilainen ja tein aluksi jokaisesta koulutustausta omat taulukonsa. Päädyin kuitenkin aineiston pohjalta tekemään kaksi erillistä taulukkoa työkokemuksesta ja koulutustaustasta sekä yhden taulukon aineistosta muista nousseista teemoista, jotka liittyvät tuen tarpeisten lasten kanssa työskenteelyyn. Koulutustaustoihin liittyvään taulukkoon kokosin alkuperäisiä ilmauksia ja niiden pelkistettyjä ilmaisuja liittyen koulutuksen merkitykseen ja työkokemukseen liittyvään taulukkoon ilmaisuja liittyen työkokemuksen merkitykseen. Samalla tavalla rakensin myös kolmannen taulukon. Jokaisessa taulukossa on nähtävillä alkuperäisilmausten koodaukset koulutustaustan mukaan. Koulutustaustaan liittyvän taulukon rakenne muodostui niin, että jokaiselle koulutustaustalle on varattu kaksi allekkaista saraketta: toiseen sarakkeeseen olen koonnut koulutuksen positiivisia asioita ja sen alla olevaan sarakkeeseen negatiivisia asioita. Yhdistin sosiaalisvat-
tajiin ja suunnittelijan ilmaukset samaan sarakkeeseen, sillä niitä oli yhteensä sen verran vähän. Taulukoista tuli laajoja, sillä halusin sisällyttää niihin ilmaisuja jokaisesta koulutustaustasta. Alla olevasta taulukosta 1 näkyy esimerkkejä aineistoni redusoinnista koulutustaustan merkityksestä.

Taulukko 1. Esimerkkejä aineiston redusoinnista koulutustaustan merkityksestä.

Alkuperäiset ilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
<p>”-- sivuaineiden (psykologian perus- ja aineopinnot) avulla tukea tarvitsevien lasten kanssa toimiminen on helpottunut.” VO3</p> <p>”Harjoitteluissa olen nähnyt erilaisia toimintatapoja, joita osaan nyt soveltaa myös omaan työhöni. -- Liikunnan opinnoistani on ollut paljon hyötyä --” VO5</p>	<p>Sivuaineista tukea arjessa toimimiseen</p> <p>Työharjoitteluista ja apua omaan työhön</p> <p>Vapaasti valittavista liikunnan opinnoista hyötyä työhön</p>
<p>”Koulutuksessani käytiin ihan liian vähän erityistä tukea tarvitsevien lasten arjen käytänteitä. Niitä olisi pitänyt käydä enemmän.” VO1</p> <p>”Varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksessa ei kuitenkaan anneta mielestäni tarpeeksi valmiuksia työn tekemiseen haastavissa ryhmissä.” VO3</p>	<p>Koulutuksessa ei käyty tarpeeksi läpi tuen tarpeisten lasten käytänteitä</p> <p>Varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksen riittämättömyys</p>
<p>”Koen, että sosionomin monipuolinen ja laaja- alainen koulutus on rikkaus ja auttaa erityisesti ymmärtämään tuen tarpeita + erilaisissa tilanteissa olevia perheitä.” VS1</p> <p>”Kiitän lastensuojelun opinnoista/ harjoitteluista koska sen takia vaikeista asioista on helppo puhua/ ottaa esille.” VS1</p>	<p>Sosionomin koulutus monipuolinen ja laaja</p> <p>Koulutuksen tuoma ymmärrys tuen tarpeista ja erilaisista perheistä</p> <p>Lastensuojelun opinnoista hyötyä</p>
<p>”Omissa opinnoissani Oli valitettavan vähän puhetta erityistä tukea tarvitsevista lapsista ja erityisesti kaipaisin hyviä ihan käytännön vinkkejä eri tilanteisiin ja miten kannattaisi toimia.” VS2</p> <p>”Koulutukseni oli heppoinen. Koen oppineeni tarvittavat asiat muuta kautta. -- sosionomikoulutus ei antanut riittävä osaamista tälle alalle --” VS9</p>	<p>Koulutuksessa liian vähän puhetta tuen tarpeisista lapsista</p> <p>Lisätiedon tarvitseminen</p> <p>Koulutus ei tarpeeksi kattava</p>
<p>”Ryhmään tullessa tai ryhmässä todetessa erityistukea tarvitseva lapsi on ihan tuurista kiinni kuinka hyvä veo on päiväkodilla tukemassa toimintaa. -- Sekä tietenkin henkilökunnan motivaatio ja oma koulutus tausta. Eli jos nämä kunnossa kyllä tunnen pärjääväni- -” LH2</p> <p>”Lastenohjaaja tutkinto sisälsi tutkinnon osan erityislasten kanssa työskentelystä. Tämä huomioiden -- koen osaavani tukea lapsia yksilöllisesti erityistarpeet huomioiden.” LH3</p>	<p>Henkilökunnan koulutustausta, motivaatio ja VEO.n tuki yhteydessä arjessa pärjäämiseen</p> <p>Lastenohjaajan tutkinto antanut valmiuksia</p>
<p>”Valmistuin lähihoitajaksi jo -98, silloin koulutuksessa lähinnä mainittiin vain nimellä joitain eri erityispiirteitä, autisminirjoja ei ollenkaan.” LH5</p>	<p>Koulutuksessa ei käsitelty erityispiirteitä</p>
<p>”Koulutustausta antoi hyvin eväitä työskennellä ylipäättään erilaisten ihmisten kanssa.” SK1</p>	<p>Koulutustausta antanut hyvät valmiudet työskennellä erilaisten ihmisten kanssa</p>

<i>"Päivähoitaja yo ja sosiaalisvasvattaja yo antoivat vankan pohjan varhaiskasvatuksessa työskentelyyn. - - erilaisuus, lasten tuen tarpeet, lastensuojelu ym. olivat keskeinen osa opintoja." SK2</i>	Koulutus antanut vankan pohjan työhön Erilaisuus, tuen tarpeet, lastensuojelu ym. opintojen kautta
---	---

Aineistosta heräsi ainoastaan yksi negatiivinen kokemus työelämästä, joten alla olevassa työelämään liittyvässä taulukossa 2 jokaiselle koulutustaustalle on varattuna yksi sarake työkokemuksen positiivisesta merkityksestä sekä yksi varhaiskasvatuksen lastenhoitajan negatiivinen kokemus.

Taulukko 2. Esimerkkejä aineiston redusoinnista työkokemuksen merkityksestä.

Alkuperäiset ilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
<i>"Oma osaaminen kasvaa päivittäin ja työ on opettanut enemmän kuin kirjasta luetut opit." VO2 "- - työ -ja elämäkokemus on se mikä on kasvattanut kokemusta myös erityisen tuen tarvitseviin lapsiin. - - Erityispedagoginen osaaminen syntyy kokemuksesta ja uuden oppimisesta." VO4</i>	Ammatillisen osaamisen kasvu Työ opettanut enemmän kuin koulutus Työ- ja elämäkokemus kasvattanut kokemusta
<i>"Omaa työkokemusta on kertynyt varsin vähän vasta, mutta uskon, että työkokemuksella on erittäin suuri rooli tuen tarpeisten lasten kanssa työskennellessä. - - Uskon, että työkokemus tuo - - varmuutta ja oppii hyviä toimintatapoja." VS2 "Erkkapedan osaamista on lähinnä kertynyt työkokemuksena." VS4</i>	Työkokemuksen kautta varmuutta ja osaamista Työkokemuksella suuri merkitys työskentelyyn Erityispedagogiikan osaamista kertynyt työkokemuksesta
<i>"Pärjään hyvin, koska olen sensitiivinen ja läsnä, kokemusta on vaikeistakin tapauksista. Osaamista on tullut kokemusten myötä enemmän." LHI "- - työvuosien tuoma kokemus auttaa pärjäämiseen arjessa." LH3</i>	Kokemusta haastavista tapauksista Osaamista tullut kokemuksen myötä Työvuosista saatu kokemus apuna pärjäämiselle
<i>"- - perehdytystä ei ole koskaan saanut. On ollut pärjättävä. - - aikaa ja valmiuksia kunnolliselle perehdyttämiselle ei ole, on vain selvittävä ja ikäväkseni tuoreet hoitajat eivät aina selviydy." LH6</i>	Ei perehdytystä työhön Huonolla perehdytyksellä negatiivisia vaikutuksia arjessa pärjäämiseen
<i>"Koen, että olen kokemuksen myötä onnistunut yhä paremmin tuen tarpeessa olevien lasten kanssa. - - Mikään koulutus ei kuitenkaan anna kaikkea sitä tietoa ja taitoa, joka voi karttua vain pitkän ammatillisen kokemuksen kautta." SK2</i>	Työkokemus tuonut ammatillista osaamista

<i>"Työskentelen lähinnä kokemuksen turvin. Työskennellyt aiemmin veon työparina, josta oppinut. Myös vuodet lastensuojelutyössä opettaneet." SK3</i>	VEO:n työparina saadut opit Lastensuojelun kokemus opettanut
---	---

Alla olevasta taulukosta 3 näkyy aineistoni redusointia aineistosta heränneistä muista teemoista koulutustaustan ja työkokemuksen lisäksi. Olen koonnut taulukon niin, että jokaisessa kolmessa sarakkeessa on erilaisia ilmauksia, jotka vaikuttavat tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelelyyn.

Taulukko 3. Esimerkkejä aineiston redusoinnista muiden teemojen merkityksestä.

Alkuperäiset ilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
<p><i>"- - oma vahva kiinnostus erityispedagogiikkaan ja erityislapsemme vanhemmuus ovat antaneet arkeen työkaluja, osaamista, tietoa ja taitoja - -." SK2</i></p> <p><i>" Sensitiivinen työote ja ymmärrys siitä, että lapsi ei koskaan käyttäydy huonosti ilkeyttään on tärkeä." VS6</i></p> <p><i>"Pedagogina olen luova ja tuon luovuuden avulla kykenen valitsemaan sellaiset keinot ja menetelmät - -, joilla lapsi saa tarvitsemansa tuen." VS10</i></p> <p><i>"Oppini tähän on tullut oman tiedonhankinnan, kokemuksen ja ihan vain maslaisjärjen ja intuition kautta. - - myös hyvät veot, joilta sai tukea ja apua. Koen pärjääväni hyvin tukea tarvitsevien lasten kanssa." VO1</i></p> <p><i>"Erkka puolen lapset pitävät minusta. Osaan monia kommunikaatio muotoja, tukimuotoja sekä he tulevat kanssani nähdyksi ja kuulluksi." LH4</i></p>	<p>Kiinnostus erityispedagogiikkaan</p> <p>Erityislapsen vanhemmuus</p> <p>Sensitiivinen työote</p> <p>Luovuus vahvuutena</p> <p>Tiedonhankintataidot</p> <p>Kokemuksista oppinut</p> <p>Moniammatillinen työyhteisö</p> <p>Laaja ammatillinen osaaminen</p> <p>Lasten kohtaaminen</p>
<p><i>"Erityisen huolissaan olen siitä, että epäpäteviä opettajia on niin paljon." VS5</i></p> <p><i>"On se pöyristyttävää, että inklusiosta puhutaan yhä enemmän, mutta resursseja tukemaan näitä isoihin ryhmiin integroituja erityisen tuen tarpeisia lapsia ei tunnu löytyvän mistään." VS3</i></p> <p><i>"Tukea tarvitsevien lasten määrä on kuitenkin niin valtava, että oma osaaminen ei riitä." VO2</i></p>	<p>Huoli epäpäteivistä opettajista</p> <p>Resurssien puute</p> <p>Tuen tarpeisten lasten suuri määrä</p> <p>Oma osaaminen ei riitä</p> <p>Arvostuksen puute</p>

<p><i>"Kovin turhauttaa, kun käsissäni on tieto ja taito, mutta minua ei kuunnella tai ammatillista osaamistani ei arvosteta."</i> LH4</p> <p><i>"Se mikä suututtaa töissä on resurssien puutteellisuus - - ryhmäkoot ovat aivan liian suuria!"</i> LH5</p>	<p>Resurssien puute</p> <p>Liian suuret ryhmäkoot</p>
<p><i>"Erityispedagogista koulutusta ja osaamista tulee lisätä varhaiskasvattajien koulutukseen kauttaaltaan."</i> S1</p> <p><i>"Enemmän kaipaisin moniammatillista yhteistyötä ja sitä että lapsen saama tuki olisi kokonaisvaltaisempaa. Toivoisin, että lapset saisivat tukea aikaisemmassa vaiheessa ja että avustajat olisivat enemmän perehtyneitä lapsen tarpeisiin."</i> VS5</p> <p><i>"Toivoisin lisää aikaa arkeen luoda jokaiselle lapselle omat yksilölliset tukitoimet niin, että ne olisi koko tiimin tiedossa ja kaikki olisi tietoa ja taitoa niitä myös toteuttaa."</i> VO2</p> <p><i>"Kokemuksesta voin sanoa, että veoja tarvittaisiin lisää kentällä. Konsultointia ja ohjaamista ryhmissä lasten ja henkilökunnan kanssa."</i> LH3</p>	<p>Lisää erityispedagogista koulutusta ja osaamista</p> <p>Moniammatillisen yhteistyön lisäämistä</p> <p>Kokonaisvaltaisempaa tukea lapsille</p> <p>Tuen saaminen aikaisemmassa vaiheessa</p> <p>Perehtyneitä työntekijöitä</p> <p>Lisää resursseja</p> <p>Enemmän aikaa arkeen</p> <p>Jokaiselle työntekijälle tietoa ja taitoa tarjota tukea</p> <p>VEO:ja lisää kentälle</p>

4.3.2 Aineiston klusterointi

Aineiston redusoinnin jälkeen siirrytään Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineiston klusterointiin eli ryhmittelyyn. Tässä vaiheessa redusoinnin aikana aineistosta muodostetut pelkistetyt ilmaukset käydään tarkasti läpi samalla etsien niistä samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Samaa ilmiötä tai ilmausta kuvaavat käsitteet ryhmitellään, jonka jälkeen ne yhdistetään eri luokiksi. Näistä luokista muodostuvat alaluokat, jotka nimetään aina kyseisen luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Luokittelun avulla aineisto tiivistyy, koska siinä yksittäiset tekijät yhdistetään yleisempiin käsitteisiin. Aineiston klusteroinnissa luodaan pohjaa tutkimuksen rakenteelle ja sen avulla saadaan muodostettua alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä. Analyysiprosessi etenee tämän jälkeen niin, että alaluokkia yhdistelemällä laaditaan yläluokkia ja yläluokkia yhdistelemällä muodostetaan pääluokkia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124–125).

Etenin klusterointivaiheeseen pelkistettyjen ilmausten teon jälkeen. Loin uudet taulukot klusterointia eli ryhmittelyä varten ja aloin hahmottelemaan alaluokkien käsitteitä. Alaluokkien muodostaminen oli hiukan haastavampaa kuin pelkistettyjen ilmauksien tekeminen, sillä välillä

oli vaikeaa muodostaa tiiviisti kirjoitettu alaluokka laajalle ilmaukselle. Pelkistetyt ilmauksetkin muuttivat osaltaan muotoaan vielä tässä vaiheessa. Alaluokkia syntyi yllättävän paljon, mutta koin lopulta onnistuneeni niiden muodostamisessa ihan hyvin. Alla olevista taulukoista 4, 5 ja 6 näkyy esimerkkejä aineistoni klusteroinnista.

Taulukko 4. Esimerkkejä aineiston klusteroinnista koulutustaustan merkityksestä.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat
Sivuaineista tukea arjessa toimimiseen Työharjoitteluista ja apua omaan työhön Vapaasti valittavista liikunnan opinnoista hyötyä työhön	VO-koulutuksen sivuaineet ja työharjoittelu VO-koulutuksen vapaasti valittavat opinnot
Koulutuksessa ei käyty tarpeeksi läpi tuen tarpeisten lasten käytänteitä Varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksen riittämättömyys	Käytäntöjen läpikäymättömyys VO-koulutuksen riittämättömyys
Sosionomin koulutus monipuolinen ja laaja Koulutuksen tuoma ymmärrys tuen tarpeista ja erilaisista perheistä Lastensuojelun opinnoista hyötyä	VS-koulutus monipuolinen ja laaja Ymmärryksen kasvaminen VS-koulutuksen lastensuojelunopinnot
Koulutus ei tarpeeksi kattava Koulutuksessa liian vähän puhetta tuen tarpeisista lapsista Lisätiedon tarvitseminen	VS-koulutuksen riittämättömyys Ei tarpeeksi puhetta tuen tarpeisista lapsista Lisätietoa
Henkilökunnan koulutustausta, motivaatio ja VEO:n tuki yhteydessä arjessa pärjäämiseen Lastenohjaajan tutkinto antanut valmiuksia	Koulutustausta, motivaatio ja moniammatillinen tuki yhteydessä pärjäämiseen Lastenohjaajan tutkinnosta valmiuksia
Koulutuksessa ei käsitelty erityispiirteitä	LH-koulutuksessa erityispiirteiden käsittelemättömyys
Koulutustausta antanut hyvät valmiudet työskennellä erilaisten ihmisten kanssa Erilaisuus, tuen tarpeet, lastensuojelu ym. opintojen kautta	SK-koulutus antanut hyvät valmiudet SK-koulutuksen monipuolisuus SK-koulutuksesta ymmärrystä yhteisöistä

Taulukko 5. Esimerkkejä aineiston klusteroinnista työkokemuksen merkityksestä.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat
Ammatillisen osaamisen kasvu Työ opettanut enemmän kuin koulutus Työ- ja elämäkokemus kasvattanut kokemusta	Ammatillisen osaamisen kasvu työkokemuksesta Työ opettanut enemmän kuin VO-koulutus
Työkokemuksen kautta varmuutta ja osaamista Työkokemuksella suuri merkitys työskentelyyn Erityispedagogiikan osaamista kertynyt työkokemuksesta	Työkokemuksella suuri merkitys Työkokemuksesta varmuutta ja ammatillista osaamista
Kokemusta haastavista tapauksista Osaamista tullut kokemuksen myötä Työvuosista saatu kokemus apuna pärjäämiselle Työkokemus tuen tarpeisista lapsista	Kokemusta haastavista tapauksista Työvuosien merkitys pärjäämiselle Erityispedagogista osaamista työkokemuksesta
Ei perehdytystä työhön Huonolla perehdytyksellä negatiivisia vaikutuksia arjessa pärjäämiseen	Työn negatiivinen kokemus Huonolla perehdytyksellä negatiivisia vaikutuksia
Työkokemus tuonut ammatillista osaamista VEO:n työparina saadut opit Lastensuojelun kokemus opettanut	Ammatillisen osaamisen kasvu työstä Moniammatillisuuden hyödyt Lastensuojelun kokemus opettanut

Taulukko 6. Esimerkkejä aineiston klusteroinnista muiden teemojen merkityksestä.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat
Kiinnostus erityispedagogiikkaan Erityislapsen vanhemmuus Erityisopettajan tuki Sensitiivinen työote Luovuus vahvuutena Tiedonhankintataidot Kokemuksista oppinut Moniammatillinen työyhteisö Laaja ammatillinen osaaminen Lasten kohtaaminen	Kiinnostus erityispedagogiikkaan ja tiedonhankintataidot Erityislapsen vanhemmuus Sensitiivisyys ja luovuus Kokemukset opettaneet Moniammatillinen yhteistyö ja tuki Ammatillinen osaaminen

Huoli epäpätevistä opettajista Resurssien puute Tuen tarpeisten lasten suuri määrä Oma osaaminen ei riitä Arvostuksen puute Resurssien puute Liian suuret ryhmäkoot	Epäpätevät opettajia ja ymmärtämättömät kollegat Resurssien puutteellisuus Tuen tarpeisten lasten suuri määrä ja suuret ryhmäkoot Oman osaamisen riittämättömyys Arvostuksen puute
Lisää erityispedagogista koulutusta ja osaamista Moniammatillisen yhteistyön lisäämistä Kokonaisvaltaisempaa tukea lapsille Tuen saaminen aikaisemmassa vaiheessa Perehtyneitä työntekijöitä Lisää resursseja Enemmän aikaa arkeen Jokaiselle työntekijälle tietoa ja taitoa tarjota tukea VEO:ja lisää kentälle	Lisäkoulutusta Lisää moniammatillista yhteistyötä Tuen kokonaisvaltaistaminen Tuen järjestämisen aikaistaminen Ammattitaitoista henkilökuntaa Lisäresursseja

4.3.3 Aineiston abstrahointi

Aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen on Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin viimeinen vaihe. Abstrahoinnissa erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto, jonka perusteella tutkija muodostaa teoreettisia käsitteitä. Aineiston analyysin edeltävää vaihetta, klusterointia, pidetään osana myös abstrahointiprosessia. Abstrahoinnissa siirrytään alkuperäisaineiston käyttämisestä kielellisistä ilmauksista kohti teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä. Käsitteellistäminen tapahtuu luokitteluiden yhdistämisellä ja sitä jatketaan niin kauan, kun se aineiston sisällön perusteella on mahdollista. Koko analyysiprosessin aikana on tärkeää huomioida, että analyysin eri vaiheissa säilyy polku alkuperäiseen aineistoon (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125–126).

Abstrahointia voidaan Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan kuvata prosessiksi, jossa rakennetaan muodostamien käsitteiden avulla kuvaus tutkimuskohteesta. Näin voidaan uutta teoriaa muodostaessa verrata teoriaa ja johtopäätöksiä jatkuvasti alkuperäiseen aineistoon. Abstrahoinnin ideana on liittää empirinen aineisto teoreettisiin käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 127). En nähnyt järkeväksi lähteä muodostamaan enää alaluokista yläluokkia, sillä jokaisesta koulutustaustasta nousi ilmaisia sekä koulutuksen riittämättömyydestä että riittävyyydestä, pois

lukien sosiaalikasvattajien (SK 1-3) ja suunnittelijan (S1) kirjoitukset, joissa esiintyi vain koulustaustan positiivisia mainintoja. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä ei voida etukäteen tietää tai määrittellä, mitä ja minkä tasoisia luokkia aineistosta voidaan muodostaa. Analyysivaiheessa voi esimerkiksi muodostua alaluokkia ja lopulta yhdistäviä luokkia, mutta vasta analyysin edetessä selviää, muotoutuuko luokkien väliin esimerkiksi väliluokkia, yläluokkia tai muita lisäluokkia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 127). Muodostin aineistosta nousseet ja tutkimuskysymyksiini koskevat pääluokat alla olevaan taulukkoon 7, jotta käsitteet ja teemat havainnollistuvat paremmin. Tutkimukseni tulososio kokoaa lopulta koko aineiston yhteen.

Taulukko 7. Esimerkkejä aineiston abstrahoinnista.

Alaluokat	Pääluokat
VO-koulutuksen sivuaineet ja työharjoittelu VO-koulutuksen vapaasti valittavat opinnot VS-koulutus monipuolinen ja laaja VS-koulutuksen lastensuojeluopinnot Lastenohjaajan tutkinnosta valmiuksia SK-koulutus antanut hyvät valmiudet SK-koulutuksen monipuolisuus	Koulutuksen tuomat valmiudet
VO-koulutuksen riittämättömyys Käytäntöjen läpikäymättömyys VS-koulutuksen riittämättömyys Ei tarpeeksi puhetta tuen tarpeisista lapsista Lisätietoa LH-koulutuksessa erityispiirteiden käsittelemättömyys	Koulutuksen riittämättömyys
Ammatillisen osaamisen kasvu työkokemuksesta Työkokemuksella suuri merkitys Työkokemuksesta varmuutta ja ammatillista osaamista Kokemusta haastavista tapauksista Erityispedagogista osaamista työkokemuksesta Moniammatillisuuden hyödyt	Työkokemuksen merkittävyys
Työn negatiivinen kokemus Huonolla perehdytyksellä negatiivisia vaikutuksia	Työn negatiiviset kokemukset

Pääluokiksi muodostuivat koulutuksen riittämättömyys, koulutuksen tuomat valmiudet, työkokemuksen merkittävyys sekä työn negatiiviset kokemukset. Aineistostani nousi esille myös muita teemoja, jotka vaikuttavat tuen tarpeisten lasten työskentelyyn. Niitä olivat omat henkilökohtaiset vahvuudet ja muut positiiviset ilmaukset arjesta, negatiiviset ilmaukset arjesta sekä toiveita tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyyn. Muodostin myös nämä teemat omaan taulukkoonsa 8.

Taulukko 8. Esimerkkejä aineiston abstrahoinnista.

Alaluokat	Kategoriat muista teemoista
Kiinnostus erityispedagogiikkaan ja tiedonhankintataidot Erityislapsen vanhemmuus Sensitiivisyys ja luovuus Kokemukset opettaneet Moniammatillinen yhteistyö ja tuki Ammatillinen osaaminen	Omat henkilökohtaiset vahvuudet ja muut positiiviset ilmaukset arjesta
Epäpätevät opettajia ja ymmärtämättömät kollegat Resurssien puutteellisuus Tuen tarpeisten lasten suuri määrä ja suuret ryhmäkoot Oman osaamisen riittämättömyys Arvostuksen puute	Negatiiviset ilmaukset arjesta
Lisäkoulutusta Lisää moniammatillista yhteistyötä Tuen kokonaisvaltaistaminen Tuen järjestämisen aikaistaminen Ammattitaitoista henkilökuntaa Lisäresursseja	Toiveita tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyyn

5 Tutkimuksen tulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni keskeisimpiä tuloksia varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksista tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelystä. Avaan koulutustaustan merkitystä alaluvussa 5.1 ja työkokemuksen merkitystä alaluvussa 5.2. Aineistosta nousi vahvasti esille näiden teemojen lisäksi myös muita suuria teemoja, jotka vaikuttavat työskentelyyn tuen tarpeisten lasten kanssa. Koen tutkimukseni kannalta tärkeäksi avata enemmän myös näitä teemoja, sillä ne vaikuttavat olennaisesti tutkimukseni kokonaisuuteen aineiston keruusta tutkimustuloksiin ja tutkimuksen luotettavuuden arviointiin. Näitä tuloksia avaen alaluvussa 5.3.

Keskeistä laadullisessa tutkimuksessa on löytää synteesiä luova temaattinen kokonaisuus, joka kannattelee koko aineistoa. Tutkimuksen tulosten avaamisessa tulee välttää liiallista sirpalemaisuuutta ja pyrkiä tarkasteltavien teemojen kokonaisvaltaiseen tarkasteluun. On tärkeää huomioida, ettei laadullinen tutkimus tuo esiin mitään väistämätöntä totuutta, joka voitaisiin esittää tutkimuksen tuloksina, vaan tutkimus on kirjallinen ja tutkijan tulkintojen pohjalta luotu tuotos (Kiviniemi, 2015, s. 83–84). Kosken (2020) mukaan tutkimustulosten tulkinnan ideana on asettaa muodostetut teemat uudelleen dialogiin teorian ja kontekstuaalisen tiedon kanssa. Tarkoituksena on löytää jokaisesta teemasta aineksia, joiden avulla voidaan vastata tutkimuskysymyksiin. Usein tutkimustulosten avaamisessa täytyy laajentaa analyysivaiheessa löydettyjä havainnoja tai tarkentaa tutkimuksen taustalla vaikuttavaa teoreettista ajattelua, sillä aineiston analyysi on aina ennalta arvaamatonta (Koski, 2020, Osa 4, luku 10). Analyysini tulosten tueksi esittelen suoria lainauksia varhaiskasvatuksen henkilöstön kirjoitelmista. Tämä auttaa selkeyttämään ja kuvaamaan käsiteltäviäni teemoja kattavammin.

5.1 Koulutustaustan merkitys tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyssä

Tässä alaluvussa käsittelen varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksia koulutustaustan merkitystä tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyssä. Olen koonnut alaluvun niin, että käsittelen jokaista koulutustaustaa erikseen omien kolmannen tason otsikoiden alla, sillä koulutustaustaan liittyvät kokemukset olivat vastaajien ja koulutustaustojen kesken hyvin moninaisia.

5.1.1 Varhaiskasvatuksen opettajien (KK/KM) kokemuksia

Sain vastauksia kirjoitelmapyyntöni monipuolisesti eri koulutustaustoista tulevilta varhaiskasvatuksen ammattilaisilta. Kokonaisuudessaan voidaan aineiston pohjalta todeta, että omalla

koulutustaustalla on merkitystä tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyssä. Koulutustaustan merkitys kuitenkin vaihteli eri koulutustaustoista tulevien välillä. Aineistosta heräsi sellainen tunne, että koulutukset tarjoavat eri määrän erilaista erityispedagogista koulutusta ja opintoja. Esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajien (KK/KM) kirjoitelmissa korostui vahvasti koulutuksen riittämättömyys: viidestä kirjoitelmasta neljässä mainittiin koulutuksen riittämättömyydestä. Nämä kokemukset liittyivät nimenomaan siihen, ettei erityispedagogiikan ja/tai psykologian opintoja ole koulutuksessa tarpeeksi tai tuen tarpeisiin lapsiin liittyviä käytänteitä ei ylipäänsä käyty tarpeeksi läpi. Varhaiskasvatuksen opettajan koulutus (KK/KM) ei saanut muita negatiivisia mainintoja kirjoitelmissa.

”Koulutuksessani käytiin ihan liian vähän erityistä tukea tarvitsevien lasten arjen käytänteitä. Niitä olisi pitänyt käydä enemmän.” VO1

”Koulutuksestani on ollut hyvin vähän apua siihen, miten suoriudun arjessa. Tuntuu, että olen saanut koulussa oppia siitä miten asiat hoidetaan, mutta mitäs sitten, kun tuen tarpeisen kanssa näin ei voidakaan toimia.” VO5

Tutkimukseni tuloksia varhaiskasvatuksen opettajien (KK/KM) kokemusten osalta tukee muun muassa Juntusen (2018) tekemän Pro gradu- tutkielman tulokset, jossa hän selvitti vastavalmistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia koulutuksen ja työelämän pedagogisesta asiantuntijuudesta. Juntusen tutkimuksessa ilmeni, että tutkimukseen osallistuneet vastavalmistuneet varhaiskasvatuksen opettajat toivoivat erityispedagogiseen yhteistyöhön ja heidän omaan erityispedagogiseen osaamiseensa enemmän koulutuksen tarjoamia valmiuksia (Juntunen, 2018, s. 37).

Vastaajista kaksi toivat esille myös koulutuksesta saadut positiiviset valmiudet. Toinen heistä piti harjoitteluita ja liikunnan lisäopintoja merkittävänä, toinen psykologian sivuaineita. Sivuai-
neista maininnut vastaaja (VO3) kuitenkin kirjoitti myös, ettei sivuainevalintoja lukuun ottamatta koulutus anna tarpeeksi valmiuksia työhön haastavissa ryhmissä.

”Harjoitteluissa olen nähnyt erilaisia toimintatapoja, joita osaan nyt soveltaa myös omaan työhöni. Liikunnan opinnoistani on ollut paljon hyötyä, sillä siellä olemme opetelleet miten liikuntaa voidaan soveltaa hyvin erilaisten tarpeiden vaatimukseen.” VO5

”- - sivuaineiden (psykologian perus- ja aineopinnot) avulla tukea tarvitsevien lasten kanssa toimiminen on helpottunut. Varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksessa ei kuitenkaan anneta mielestäni tarpeeksi valmiuksia työn tekemiseen haastavissa ryhmissä.” VO3

Juntusen Pro gradu- tutkielman tuloksissa (2018) nostettiin myös esille, että koulutukseen kuuluneiden harjoitteluiden myötä varhaiskasvatuksen opettajat olivat saaneet kokemuksia erilaisista lapsiryhmistä, mutta varsinaisia kokemuksia tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelystä ei oltu vastausten mukaan saatu. Tuloksissa ilmeni myös, että tuen tarpeisten lasten asiat koettiin kuormittaviksi ja opettajien riittämättömyyden tunnetta lisääviksi (Juntunen, 2018, s. 42–43). Varhaiskasvatuksen opettajien kirjoitelmista jäi tunne, että koulutuksessa on paljon hyvää ja omilla valinnoillaan, esimerkiksi sivuaineiden myötä, voi vaikuttaa haluamansa osaamisen kehittymiseen, mutta ilman näitä valintoja koulutuksen antamat valmiudet tulevaisuuden työtä varten jäävät niukoiksi.

Vaikka varhaiskasvatuksen opettajat (KK/KM) kirjoittivat useassa vastauksessa siitä, ettei koulutus ole ollut tarpeeksi riittävä tukemaan tuen tarpeisia lapsia, jokaisessa kirjoitelmassa kuitenkin tuotiin esille, että arjessa pärjätään kaikesta huolimatta hyvin. Valmiuksia työhön on saatu muun muassa oman tiedonhankinnan, työkokemuksen, perehtyneisyyden ja työyhteisön tuen kautta. Tulokset antavat osviittaa siitä, että varhaiskasvatuksen opettajan koulutus ei ole se taho, jolta on saatu eniten valmiuksia tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyyn, vaan tarvittavat taidot on hankittu muuta kautta.

”Koen pärjääväni hyvin tukea tarvitsevien lasten kanssa. - - Oppini tähän on tullut oman tiedon hankinnan, kokemuksen - - hyvät veot, joilta sain tukea ja apua.” VO1

”Oma osaaminen kasvaa päivittäin ja työ on opettanut enemmän kuin kirjasta luetut opit.” VO

Samankaltaisia tuloksia sai myös Korkalainen omassa väitöskirjatutkimuksessaan (2009), jossa tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat kritisoivat koulutuksensa riittämättömyyttä ja nostivat esille tarvitsevansa täydennyskoulutusta ammatillisen osaamisensa vahvistamiseksi. Moniin työssä kohtaamiin tilanteisiin ei ole kirjoitettu ohjeita, miten toimia ja siksi uusissa tilanteissa tulee luoda ratkaisut itse. Näin ollen oppiminen tapahtuu usein kokemusten

kautta. Usea varhaiskasvatuksen opettajista oli valmistunut ammattiinsa, silloin lastentarhanopettajaksi, yli 15 vuotta sitten, ja jo silloin heidän mainintojensa mukaan koulutukseen kuului vain yksi erityispedagogiikan peruskurssi, jossa käytiin tuen tarpeisten lasten asioita läpi (Korkalainen, 2009, s. 140–141). Tutkimukseni tuloksiani tukee myös Opetus- ja kulttuuriministeriön tekemä kehityksen ja oppimisen tuen sekä inklusiivisen varhaiskasvatuksen selvitys (2021), jonka tulosten mukaan varhaiskasvatuksen opettajien tutkintoihin (KK/KM) on lisättävä enemmän opintoja liittyen kehityksen ja oppimisen tukeen sekä inklusiivisen varhaiskasvatuksen teemoihin. Varhaiskasvatuksen opettajien osaamisen vahvistamiseksi kandidaatin koulutustason nostamista maisteritasoiseksi tulee pitää kehittämisen tavoitteena tulevaisuudessa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021, s. 123).

5.1.2 Varhaiskasvatuksen sosionomien/ opettajien (AMK) kokemuksia

Samana koulutustaustaan saaneet vastaajat kirjoittivat hyvin erilaisista kokemuksista koulutuksen riittävydestä. Jotkut kokivat koulutuksensa riittäväksi, toiset eivät. Tätä ristiriitaisuutta esiintyi erityisesti varhaiskasvatuksen sosionomien/ opettajien (AMK) kirjoitelmissa. Niissä koulutuksen riittämättömyyden ja koulutuksen merkittävyyden mainintoja oli lähes saman verran. Sosionomin koulutuksen positiivisia mainintoja oli kymmenestä kirjoitelmasta yhteensä kuudessa, kun taas koulutuksen riittämättömyydestä mainintoja oli yhteensä viidessä.

Se, mikä positiivinen asia varhaiskasvatuksen sosionomien/ opettajien (AMK) kirjoitelmia selvästi yhdisti, oli sosionomin koulutuksesta saatujen lastensuojelun ja sosiaalipuolen opintojen merkitys tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyssä. Lisäksi kirjoitelmissa toistui useasti koulutuksesta saadut valmiudet tukea lasten lisäksi myös koko perhettä. Varhaiskasvatuksen sosionomit/ opettajat toivat myös yhdessä sosiaalikasvattajien kanssa eniten esille koulutuksensa kautta saatuja vahvuuksia. Oli mielenkiintoista huomata, että vastaajista he, jotka pitivät sosionomin koulutusta riittävänä, kokivat myös siitä saadut sosiaalipuolen opinnot merkityksellisinä, kun taas kirjoitelmissa, joissa sosionomin koulutusta pidettiin riittämättömänä, ei mainittu sosiaalipuolen opintojen ainutlaatuisuutta. Toki voi olla, että sosionomin koulutusta arvioitiin joissain kirjoitelmissa kokonaisuutena tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyn kannalta, jolloin niissä ei mainittu mahdollisia sosionomin tutkinnon erillisiä positiivisia osa-alueita.

”Koen, että sosionomin laajasta ihmistuntemuksesta on hyötyä nimenomaan tukevatietäneiden lasten, sekä heidän huoltajien kanssa. Tässä helpottaa myös tieto, miten asiat esim sosiaalipuolella toimii - -.” VS4

” Koen, että sosionomin monipuolinen ja laaja- alainen koulutus on rikkaus ja auttaa erityisesti ymmärtämään tuen tarpeita + erilaisissa tilanteissa olevia perheitä. - - Kiitän lastensuojelun opinnoista/ harjoitteluista koska sen takia vaikeista asioista on helppo puhua/ ottaa esille.” VS1

”Koen saaneeni hyvän koulutuksen, joka ohjasi minut katsomaan lapsen koko tilannetta ja tukemaan lapsen kehityksen lisäksi myös koko perhettä.” VS7

Sosionomin koulutuksesta saadut hyvät valmiudet näkyvät muun muassa Karilan, ym. tekemässä varhaiskasvatuksen koulutuksen arvioinnissa (2013), jossa nostettiin esille sosionomiksi (AMK) valmistuvan varhaiskasvatuksen opettajan vahvuuksiin kuuluvan muun muassa varhaiskasvatuksen ja lastensuojelun asiakirjojen soveltaminen, lainsäädännön ja muun tarvittavan tiedon soveltaminen, lapsen ja huoltajien osallisuuden edistäminen sekä perheiden kanssa tehtävä yhteistyö (Karila, Harju-Luukkainen, Juntunen, Kainulainen, Kaulio-Kuikka, Mattila, Rantala, Ropponen, Rouhiainen-Valo, Sirén-Aura, Goman, Mustonen & Smeds-Nylund, 2013, s. 89). Myös Juntusen Pro gradu- tutkielmassa (2018) varhaiskasvatuksen sosionomien/ opettajien pätevyyttä ja ammatillista osaamista lastensuojelullisissa asioissa korostettiin (Juntunen, 2018, s. 53).

Sosionomin koulutuksen (AMK) riittämättömyys liittyi kirjoitelmissa siihen, ettei tuen tarpeisiin lapsiin liittyviä käytänteitä käyty opinnoissa tarpeeksi läpi. Kirjoitelmien ulkopuolelle jäi tieto esimerkiksi siitä, mitä kurseja vastaajat olivat valinneet erikoistumisvaiheessa. Vastaajien välillä saattaa olla vaihtelua siitä, miten paljon erityispedagogiikkaa on käyty opintojen aikana.

”- - keinoja toimia e-lasten kanssa käytiin koulussa läpi erittäin vähän.” VS8

”Omissa opinnoissani Oli valitettavan vähän puhetta erityistä tukea tarvitsevista lapsista- -.” VS2

”Minusta sosionomi-koulutus ei anna tarpeeksi laajaa pohjaa pedagogiikkaa ja tukeen.” VS5

”Koulutukseni oli heppoinen. - - sosionomikoulutus ei antanut riittävää osaamista tälle alalle.” VS9

Tutkimukseni tuloksia sosionomin koulutuksen (AMK) riittävydestä ja riittämättömyydestä tukee muun muassa Karilan, ym. tekemä varhaiskasvatuksen koulutuksen arviointi (2013),

jossa sosionomiksi opiskelevat saivat itse arvioida koulutuksensa tuomaa ammatillista osaamista. Itsearviointiraportit osoittivat, että sosionomin koulutuksesta saatiin hyvin välineitä erityisesti perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön, vuorovaikutukseen lasten kanssa sekä moniammatilliseen yhteistyöhön. Sen sijaan vastaajat arvioivat, että lapsen kehityksen ja oppimisen tuntemus saivat vastauksissa alhaisimman keskiarvon. Tutkimuksessa pyydettiin myös ammattikorkeakouluja vertaamaan opetussuunnitelmiaan työelämän osaamisvaatimukseen. Tässä yhteydessä vastaajat esittivät huolensa lapsen kehitystä ja sen tukemista koskevien opintojen liian vähäisestä opintojen osuudesta. Vastauksissa korostui ammatillisen osaamisen tärkeys varhaispedagogiikan ja erityiskasvatuksen osalta (Karila, ym., 2013, s. 90–91).

5.1.3 Varhaiskasvatuksen lastenhoitajien kokemuksia

Varhaiskasvatuksen lastenhoitajien kirjoitelmissa ei ollut nähtävillä yhtä selkeästi rajaamista koulutuksen riittävyyden ja riittämättömyyden välillä kuin varhaiskasvatuksen opettajien (KK/KM) ja varhaiskasvatuksen sosionomien/ opettajien (AMK) kirjoitelmissa. Kirjoitelmia oli ajoittain vaikeaa tulkita, koska kaikissa ei oltu kirjoitettu selkeää mielipidettä omasta koulutuksestaan. Kokonaisuutta tarkasteltaessa voidaan kuitenkin todeta, että seitsemästä kirjoitelmasta kolmessa oli selviä mainintoja koulutustaustan positiivisuudesta.

”Erityispedagogista tietoa tarvitaan ja etenkin yliopiston nepsy opinnot ovat olleet silmiäavaavia. Lähinhoitajan opinnoissani olin työharjoittelussa artisti luokalla joten sekin oli hyvä.” LH1

”Lastenhojaaja tutkinto sisälsi tutkinnon osan erityislasten kanssa työskentelystä. Tämä huomioiden ja veolta saatu tuki työskentelyyn tuentarpeisten lasten kanssa on mahdollistanut sen, että koen osaavani tukea lapsia yksilöllisesti erityistarpeet huomioiden.” LH3

Yhtä kirjoitelmaa en osannut kategorisoida koulutuksen riittävyyden tai riittämättömyyden alle, sillä siinä todettiin, että jos henkilökunnan motivaatio ja koulutustautta ovat kunnossa, vastaaja koki pärjäävänsä arjessa tuen tarpeisten lasten kanssa. Vastauksesta saa sellaisen kuvan, että arjen tilanteet ovat vaihtuvia ja riippuu monesta tekijästä, kokeeko tuen tarpeisten lasten kanssa pärjäävänsä. Aina ei ole kyse oman koulutustaustansa riittävyydestä tai riittämättömyydestä, vaan arki koostuu useista tekijöistä.

”Ryhmään tullessa tai ryhmässä todetessa erityistukea tarvitseva lapsi on ihan tuurista kiinni kuinka hyvä veo on päiväkodilla tukemassa toimintaa. - - Sekä tietenkin henkilökunnan motivaatio ja oma koulutus tausta. Eli jos nämä kunnossa kyllä tunnen pärjääväni ja lapsen saavan tarvitsemansa.” LH2

Varhaiskasvatuksen lastenhoitajien kirjoitelmista ainoastaan yhdessä mainittiin selkeästi saadun koulutuksen riittämättömyys. Kyseinen vastaaja oli käynyt lähihoitajan opinnot vuonna 1998, joten voidaan ainakin olettaa tutkintorakenteen muuttuneen ajan saatossa valmiuksia paremmin tarjoavaksi.

”Valmistuin lähihoitajaksi jo -98, silloin koulutuksessa lähinnä mainittiin vain nimeä joitain eri erityispiirteitä, autisminirjoa ei ollenkaan.” LH5

Yhdessä kirjoitelmassa tuotiin vahvasti esille myös se, ettei osaamista arvosteta, vaikka käytössä on tietoa ja taitoa. Kirjoitelmasta kumpusi vahva toive sille, että omalle osaamiselleen saataisiin sen ansaitsema arvostus. Nislinin (2016) mukaan varhaiskasvatus ei ole saanut ansaitsemaansa arvostusta. Varhaiskasvatuksen henkilöstölle suuntautuu tiettyjä odotuksia niin vanhempien, lasten kuin yhteiskunnankin taholta. Odotukset voivat tuntua raskaalta, ja ne voivat koetella ammatillista itsetuntoa sekä riittävyyden kokemuksia. Olennaista työssä jaksamisessa on saatu tuki ja arvostus omasta työstään (Nislin, 2016, s. 218–219; 221).

”Kovin turhauttaa, kun käsissäni on tieto ja taito, mutta minua ei kuunnella tai ammatillista osaamistani ei arvosteta.” LH4

Tuloksiani tukee osaltaan opetus- ja kulttuuriministeriön laatima varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030 (2017), jossa nostettiin esille lähihoitajan tutkintorakennemuutoksen valmistelua opetus- ja kulttuuriministeriössä. Työryhmässä valmistellaan uusia tutkinnon perusteita, joissa on tarkoituksena vahvistaa varhaiskasvatuksen osaamista. Erityisesti pyritään tarkentamaan osaamisalaa ja laatimaan kokonaan uutta tutkinnon osaa varhaiskasvatukseen. Niiden tavoitteena on vahvistaa varhaiskasvatustyöhön valmiuksia antavaa kelpoisuutta. Varhaiskasvatuksen koulutuksen arviointiryhmä korosti, että lähihoitajan ja lastenhoitajan koulutuksissa tulee tarjota riittävää varhaiskasvatuksen osaamista. Tulevaisuuden kehittämisen kohteet liittyvät siihen, että varhaiskasvatuksen lastenhoitajien tehtäviä tulee täsmentää niin, että lastenhoitaja toimii osana tiimiä sekä osallistuu toiminnan kehittämiseen ja arviointiin. Keskeistä varhaiskasvatuksen lastenhoitajan työssä nähdään sensitiivinen vuorovaikutus lasten

kanssa, lasten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja terveyden huolehtiminen sekä yhteistyö perheiden kanssa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017, s. 106–107). Myös Korkalaisen väitöskirjatutkimuksen tulokset (2009) osoittivat, että niin varhaiskasvatuksen lastenhoitajien kuin opettajienkin koulutukseen tulisi lisätä erityispedagogisen osaamisen kehittämistä (Korkalainen, 2009, s. 221).

5.1.4 Sosiaalikasvattajien ja varhaiskasvatuksen suunnittelijan kokemuksia

Kuten aineiston esittelyn luvussa kävi ilmi, sosiaalikasvattajien ammattinimikkeenä oli varhaiskasvatuksen opettaja, mutta he ovat saaneet varhaiskasvatuksen opettajasta (KK/KM) ja varhaiskasvatuksen sosionomista/ opettajasta (AMK) poikkeavat koulutukset sosiaalikasvattajan tutkinnolla. Ymmärrykseni ja etsimäni tiedon mukaan nykyään sosiaalikasvattajia ei enää sillä nimikkeellä kouluteta. Varhaiskasvatuksen suunnittelija sen sijaan oli käynyt aikanaan lastentarhanopettajan tutkinnon. Näin järkeväksi tarkastella tätä neljän vastaajan joukkoa yhdessä, sillä niiden kategorisointi muihin edellä mainittuihin koulutuksiin oli haasteellista.

Sosiaalikasvattajien ja varhaiskasvatuksen suunnittelijan kirjoitelmissa ei mainittu kertaakaan heidän saamansa koulutuksen riittämättömyydestä. Sen sijaan etenkin sosiaalikasvattajien (SK1-3) kirjoitelmissa korostui koulutuksesta saadut hyvät valmiudet ja niiden tuoman vankan pohjan varhaiskasvatuksessa työskentelyyn. Erityisen kiitollisia sosiaalikasvattajat (SK1-3) olivat saamastaan koulutuksesta erilaisten ihmisten kanssa työskentelemisestä, lastensuojelusta ja yhteisöjen kanssa tehtävästä yhteistyöstä.

”Koulutuksesta koen, että ymmärrys yhteisöjen vaikutuksesta ja mahdollisuuksista näkyy työssäni. Samoin lastensuojelutaustani ymmärryksenä ja haluna tukea koko perhettä - -.” SK3

”Päivähoitaja yo ja sosiaalikasvattaja yo antoivat vankan pohjan varhaiskasvatuksessa työskentelyyn. Sosiaalikasvattajan koulutuksessa erilaisuus, lasten tuen tarpeet, lastensuojelu ym. olivat keskeinen osa opintoja.” SK2

”Koulutustausta antoi hyvin eväitä työskennellä ylipäätään erilaisten ihmisten kanssa.” SK1

”Erityispedagogiikkaa opiskelin jo heti valmistuttuani -90, kosa kohtasin työssäni tavallisessa lapsiryhmässä erityislapsia ja halusin vahvistaa osaamistani.” S1

Sosiaalikasvattajat ja varhaiskasvatuksen suunnittelija nostivat kaikki esille hyvästä koulutustaustastaan huolimatta lisäkoulutuksen erityispedagogiikan osalta tärkeäksi kehittämisen kohteeksi. Lisä- ja täydennyskoulutuksen tarvetta avaan tarkemmin luvussa 5.3.

Kaiken kaikkiaan tutkimukseni tulokset koulutustaustan merkityksestä tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelystä antavat sellaisen kuvan, että osa varhaiskasvatuksen ammattilaisista kokee koulutustaustansa riittäväksi, osa taas ei. Vaihtelua koulutusten välillä oli yllättävän paljon: etenkin varhaiskasvatuksen opettajat (KK/KM) kokivat koulutuksen riittämättömyyttä, varhaiskasvatuksen sosionomien/ opettajien (AMK) kokemuksissa oli selvästi kahtiajakoisuutta koulutuksen riittävyyden ja riittämättömyyden välillä, varhaiskasvatuksen lastenhoitajien kokemuksissa ei kuvattu kuin yhdessä kirjoitelmassa koulutuksen olleen hiukan riittämätön ja sosiaalikasvattajien sekä varhaiskasvatuksen suunnittelijan kokemukset koulutustaustoistaan olivat ainoastaan positiivisia. Vaihtelua kokemusten välillä on varmasti pakostakin tullut, sillä jokainen kokee saamiensa valmiuksien riittävyyden tai riittämättömyyden henkilökohtaisesti. Uskon, että vaihtelua syntyy myös eri mittaisen työkokemuksen ja vaihtelevien ikäluokkien vuoksi. Lisäksi kokemukset koulutustaustan riittävyydestä tai riittämättömyydestä ovat varmasti ainakin jollain tapaa yhteydessä siihen, milloin vastaajat ovat koulutuksensa suorittaneet. Toiset olivat käyneet koulutuksen monia vuosia sitten, kun taas toiset olivat lähivuosina valmistuneita. Kuten Kupila (2011, s. 304) totesi, varhaiskasvatuksessa työskentelee hyvin eritasoista ja erilaisen ammatillisen koulutuksen saanutta henkilökuntaa. On siis selvää, että vaihtelevuutta ilmenee karttuneissa kokemuksissa. Oli hienoa huomata, että aineistosta nousi negatiivisten kokemusten lisäksi myös paljon positiivisia kokemuksia ja osa vastaajista koki saamansa koulutuksen todellisena rikkautena.

5.2 Työkokemuksen merkitys tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyssä

Tässä alaluvussa käsittelem varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksia työkokemuksen merkitystä tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyssä. Toisin kuin alaluvussa 5.1, en ole tälle alaluvulle luonut kolmannen tason otsikoita erikseen jokaiselle koulutustaustalle, sillä työkokemuksen merkittävydestä oltiin lähes jokaisessa kirjoitelmassa samaa mieltä, huolimatta vastaajien koulutustaustoista.

Aineistosta nousi vahvasti esille työkokemuksen tärkeys tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyssä. Lähes kaikissa kirjoitelmissa mainittiin työkokemuksen merkittävydestä ja sen kautta saadusta ammatillisesta osaamisesta. Huolimatta vastaajien kertyneestä työkokemuksesta, sekä

alalla vähemmän aikaa työskennelleet että yli kahdenkymmenen vuoden kokemuksen omaavat ammattilaiset olivat sitä mieltä, että työkokemus on ollut yksi merkittävimmistä tekijöistä oman ammatillisuutensa ja erityispedagogisen osaamisensa kehittämisessä.

”Koen pärjääväni hyvin lasten kanssa ja olen vuosien aikana saanut työstäni paljon hyvää palautetta myös perheiltä. - - Työvuodet ovat opettaneet.” VS7

”Koen, että olen kokemuksen myötä onnistunut yhä paremmin tuen tarpeessa olevien lasten kanssa.” SK2

”Lisäksi työvuosien tuoma kokemus auttaa pärjäämiseen arjessa.” LH3

”- - työ -ja elämäkokemus on se mikä on kasvattanut kokemusta myös erityisen tuen tarvitseviin lapsiin. - - Erityispedagoginen osaaminen syntyy kokemuksesta ja uuden oppimisesta.” VO4

Useissa kirjoitelmissa vastaajat kokivat saaneen työkokemuksen kautta enemmän ammatillista varmuutta työskennellä tuen tarpeisten lasten kanssa kuin esimerkiksi koulutuksesta. Samankaltaisia tuloksia työkokemuksen kautta kertyneestä ammatillisesta osaamisesta saivat Päärni ja Tervo (2017) omassa Pro gradu- tutkielmassaan tutkiessaan vastavalmistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia työuralle siirtymisestä. Heidän aineistostansa nousi esille kokemusten kertymisellä olevan keskeinen rooli ammatti-identiteetin kehittämisessä, joka ajan myötä muotoutuu yhä vahvemmaksi. Kokemuksista sekä ammatti-identiteetin kehittämisestä saatu varmuus ja luottamus omaan osaamiseen, tekemiseen ja asiantuntijuuteen koettiin kasvaneen ainakin yhden kokemuksen perusteella (Päärni & Tervo, 2017, s. 31–32). Työkokemuksen merkitystä pidettiin tärkeänä etenkin niissä kirjoitelmissa, joissa koulutustaustan ei koettu antaneen tarpeeksi valmiuksia tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyyn.

”Erkkapedan osaamista on lähinnä kertynyt työkokemuksena.” VS4

”Oma osaaminen kasvaa päivittäin ja työ on opettanut enemmän kuin kirjasta luetut opit.” VO2

”Erityispedagogiikan osaamista on kertynyt markan varrella, työn kautta. Vuosia olen työskennellyt integroidussa ryhmässä tai erityislapsen vuoksi normiryhmässä” LH6

Korkalaisen (2009) mukaan kokemuseräistä oppimista on pidetty työssä oppimisen tyypillisimpänä muotona. Siinä oppiminen tapahtuu kokemuksen perusteella ja siihen liittyy kokemuksen, nykyisten ilmiöiden yhteyden ja teorian toistuva kriittinen tarkastelu. Kokemusten kautta oppimisessa korostuu vuorovaikutus sekä kokemusten ja nykyisten ilmiöiden välinen yhteys. Kokemusten reflektoinnin merkitys korostuu erityisesti työyhteisöjen kehittämisessä, sillä henkilöstön omakohtaisten kokemusten reflektio ohjaa myös ajattelun kehittymistä johtaen kokemuseräiseen oppimiseen (Korkalainen, 2009, s. 39–40). Salminen (2014) nosti esille tutkimusten osoittaneen, että esimerkiksi opettajan koulutus, työkokemus sekä henkilökohtaiset tavoitteet ja uskomukset vaikuttavat siihen, miten he muokkaavat pedagogisia käytäntöjään lapsia varten. Pedagogisen herkkyyden on esitetty olevan haastavampaa opettajille, joilla on vähemmän työkokemusta (Salminen, 2014, s. 32; 66). Kiviniemi (2016) nosti esille tutkimuksen, jossa ammattikorkeakoulun ja yliopiston opiskelijat arvioivat oman osaamisensa kertymistä. Kyseinen tutkimus tukee omia tuloksiani, sillä siinäkin valtaosa, 70 % opiskelijoista, koki osaamisensa karttuneen työkokemuksen kautta (Kiviniemi, 2016, s. 19). Voidaan todeta käyttämieni lähteiden valossa, jotka tukevat omia tuloksiani, että työkokemuksella todella on merkitystä ammatilliseen osaamiseen ja sen kehittymiseen.

Ainoastaan yhdessä kirjoitelmassa mainittiin työkokemuksen negatiivisesta aspektista, jossa tuotiin esille kokemus huonosta perehdytyksestä ja sen vaikutuksista työhön (LH6). Samassa kirjoitelmassa vastaaja kuitenkin kirjoitti ammatillisen osaamisensa kertyneen työkokemuksen kautta, joten kirjoitelmasta ei voida tehdä sellaista tulkintaa, etteikö työkokemus olisi merkittävää tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyssä. Vastaaja ainoastaan toi esille negatiivisen kokemuksen oman työuransa alusta ja heijasti sitä vastavalmistuneisiin varhaiskasvatuksen lastenhoitajiin. Koin tutkimukseni kannalta tärkeäksi nostaa myös tämän kokemuksen esille.

”Itse olen oppinut vuosien aikana pääasiassa oman mielenkiintoni avulla, perehdytystä ei ole koskaan saanut. On ollut pärjättävä. Samaa kokevat uudet työntekijät, aikaa ja valmiuksia kunnolliselle perehdyttämiselle ei ole, on vain selvittävä ja ikäväkseni tuoreet hoitajat eivät aina selviydy.” LH6

Kiviniemi (2016) väittää, että mitä pidempi työkokemus työntekijällä on karttunut ja mitä laajalaisempi kokemustausta hänellä on, sitä paremmin hän hallitsee työn osaamisvaatimukset. Hän nostaa kuitenkin esille sen, että aina ei voi erotella toisistaan sitä, mitä on opittu esimerkiksi koulutuksen kautta ja mikä on opittu työelämässä (Kiviniemi, 2016, s. 18). Tämä mielenkiin-

toinen väite voi olla osaltaan selittämässä myös tutkimukseni tuloksia. Uskon, että vastavalmistuneilla ja juuri työelämään siirtyneillä varhaiskasvatuksen ammattilaisilla on tuoreemmassa muistissa koulutuksestaan saaneet valmiudet kuin kauan työelämässä olleilla. Myös työn kautta kertynyt osaaminen voi olla helpompaa huomata silloin, kun työvuosia ei ole vielä kertynyt paljoa. Kupilan (2011) mukaan varhaiskasvatuksessa erilainen asiantuntijuus, ammatillinen kokemus ja eri mittaiset työkokemukset tulisi nähdä henkilöstön vahvuutena. Erilaiset taidot ja kokemustieto tuovat parhaillaan rikkautta arjen pedagogisiin käytänteisiin (Kupila, 2011, s. 305–306).

5.3 Muita aineistosta nousseita teemoja tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelystä

Kuten aikaisemmin totesin, aineistosta heräsi koulutustaustan ja työkokemuksen merkitysten lisäksi muita isoja teemoja, jotka vaikuttavat tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyyn. Nämä teemat olivat omat henkilökohtaiset vahvuudet ja muut positiiviset ilmaukset arjesta, negatiiviset ilmaukset arjesta ja toiveita tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyyn. Odotin saavani kirjoitelmia, joissa kerrotaan varhaiskasvatuksen kehittämisen kohteita, sillä koen niiden liittyvän vahvasti arjessa pärjäämiseen ja tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyyn. Syy, miksi useat vastaajat toivat esiin kehittämisen kohteita, on myös se, että yksi kirjoitelmapyyntöni apukysymyksistä liittyi siihen, kaipaisiko henkilöstö jotain enemmän tai lisää tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyyn. Lähes jokaisessa kirjoitelmassa tuotiin jotain näihin teemoihin liittyviä asioita ilmi.

5.3.1 Omat henkilökohtaiset vahvuudet ja muut positiiviset ilmaukset arjesta

Suurella osalla kirjoitelmista oli mainintoja henkilöstön omista vahvuuksista tai muista positiivisista asioista, jotka vaikuttavat tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyyn. Tähän teemaan liitin myös kokemukset siitä, että arjessa pärjää hyvin. Henkilöstön vahvuuksiksi oli nostettu muun muassa sensitiivinen työote, oma perehtyneisyys, tukitoimien käyttö, lasten yksilöllinen huomioiminen ja kaikkia arvostava positiivinen asenne.

”Sensitiivinen työote ja ymmärrys siitä, että lapsi ei koskaan käyttäydy huonosti ilkeyttään on tärkeä.” VS6

”Erkka puolen lapset pitävät minusta. Osaan monia kommunikaatio muotoja, tutkimuotoja sekä he tulevat kanssani nähdyksi ja kuulluksi.” LH4

”Oma erityispedagoginen toimintani näkyy ehkä parhaiten siinä, että ryhmässä tuo erityinen lapsi on yksi muista, eikä välttämättä erotu tuen tarpeensa vuoksi ryhmästä ulkopuolisen silmin.” VS10

Kirjoitelmista näki selvästi, että osa varhaiskasvatuksen ammattilaisista oli hankkinut sekä tarvitsemaansa tietoa tuen tarpeisista lapsista että lisäkoulutuksia oman mielenkiinnon ja tiedonjanon vuoksi. Useissa kirjoitelmissa erityispedagogiikkaa kohtaan tunnettiin vahvaa kiinnostusta ja uuden oppimisen halu oli kova. Lisäksi erityispedagogiikasta kiinnostuneiden kirjoitelmissa oli nähtävillä motivaatio ylipäänsä työtä, tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyä sekä erityispedagogiikkaa kohtaan. Viljamaan ja Takalan tutkimuksessa (2017) varhaiskasvatuksen erityisopettajat (VEO) nostivat esille varhaiskasvatuksen henkilöstön moninaisuuden. Osa työntekijöistä on kiinnostuneempia erityisyyden kysymyksiä kohtaan ja valikoituu kouluttamaan sekä työskentelemään mieluusti tuen tarpeisten lasten kanssa (Viljamaa & Takala, 2017, s. 218). Myös erityislapsen vanhemmuus tai oman erityispiirteen kautta saatu erityispedagoginen osaaminen nostettiin muutamissa kirjoitelmissa esille.

”Oppini tähän on tullut oman tiedon hankinnan, kokemuksen ja ihan vain maslaisjärjen ja intuition kautta. Ensimmäisessä työpaikassani oli myös hyvät veot, joilta sain tukea ja apua. Koen pärjääväni hyvin tukea tarvitsevien lasten kanssa.” VO1

”Arjessa koen pärjääväni hyvin. - - Itselläni onneksi on paljon muuta koulutusta taustalla, niin osaa hankkia tietoa ja koulutusta. Itse olen aloittamassa nepsyvalmentajakoulutusta, josta uskon saavani paljon työkaluja arkeen.” VS5

”Pitkä työkokemus, eri koulutukset, oma vahva kiinnostus erityispedagogiikkaan ja erityislapsemme vanhemmuus ovat antaneet arkeen työkaluja, osaamista, tietoja ja taitoja - -” SK2

”Oman erityispiirteen takia olen keskivertoa paremminkin ymmärtänyt erityislapsia.” LH5

5.3.2 Negatiiviset ilmaukset arjesta

Negatiiviset ilmaukset arjesta liittyivät useassa kirjoitelmissa esimerkiksi ammattitaitoisen henkilökunnan ja resurssien puutteeseen, tuen tarpeisten lasten kasvavaan määrään ja liian suuriin

lapsiryhmiin. Negatiivisia mainintoja arjesta oli kuitenkin vähemmän suhteessa arjen positiivisiin ilmauksiin, mikä oli ilo huomata.

Usea kirjoitelmapyyntöön vastannut varhaiskasvatuksen ammattilainen nosti esille huolen epäpäteivistä opettajista tai ammattitaitoisen henkilökunnan puutteesta. Huoli liitettiin kirjoitelmissa usein lisä- tai täydennyskoulutuksen yhteyteen. Opetus- ja kulttuuriministeriön laatiman selvityksen (2021) mukaan varhaiskasvatuksen laadun yhtenä mittarina korostuu koulutetun henkilökunnan riittävyys. Selvityksessä selvisi, että kunnallisten varhaiskasvatuksen järjestäjien suurena huolenaiheena oli etenkin varhaiskasvatuksen opettajien rekrytointivaikeudet (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021, s. 114–115). Omassa aineistossani huoli kohdistui sekä varhaiskasvatuksen opettajia, lastenhoitajia että varhaiskasvatuksen erityisopettajia kohtaan. Kyseisissä kirjoitelmissa huoli liitettiin usein myös inklusion haasteisiin ja resurssien puutteeseen, joiden seurausta ammattitaitoisen henkilökunnan puute koettiin usein olevan. Yksi vastaajista (VS3) piti riittämätöntä koulutustaustaa syynä erityispedagogisen osaamisen puutteeseen.

”Erityisen huolissani olen siitä, että epäpäteviä opettajia on niin paljon.” VS5

”Ammattitaitoista henkilökuntaakaan ei ole enää hyvin saatavilla.” LH2

”Koen, että on suuresti merkitystä. Jo meidän työyhteisössäkkin on tullut joillekin hoitajille ja lto:lle (jotka eivät ole opintoihinsa sisällyttänyt erityispedagogiikkaa) aivan uutena asiana, mitä esim. autismikirjo tarkoittaa ja millaisia asioita olisi hyvä huomioida työskenneltäessä autismikirjon lapsen kanssa.” VS3

Salmisen väitöskirjatutkimuksen tulokset (2014) osoittivat myös huolestuttavaa näyttöä hänen tutkimukseensa osallistuneiden opettajien tarjoaman tuen laadusta. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että lapset, jotka kokevat esikoulussa kiinnostusta kirjainten tai numeroiden oppimiseen, suoriutuvat paremmin näillä osa-alueilla myöhemmin myös kouluun siirryttäessä. Tämä vaatii erityisesti sitä, että on kiinnitettävä enemmän huomiota opettajien herkkyyteen yksittäisten lasten havainnoinnissa ja tukemissa (Salminen, 2014, s. 67). Eräs vastaaja (LH1) nosti esille huolen varhaiskasvatuksen erityisopettajien ammattitaidosta. Kirjoitelmasta huokui tunne, että varhaiskasvatuksen erityisopettajan roolin muuttuneen konsultoivammaksi, heidän työnkuvansa ja asiantuntijuutensa on joutunut koetukselle uudella tavalla.

”Mutta valitettavasti kiertävät erityisopettajat eivät oikein tiedä mitä tekevät tällä hetkellä. - - He eivät ehdi tulla paikalle kun heitä pyytää ja heidän käsitteet

saattavat olla eri kuin työntekijöillä. He ovat vieraantuneet arjesta. Kokemus on osoittanut että vaikka pyydät apua haasteisiin sitä ei heiltä tule.” LHI

Viljamaa ja Takala (2017) kirjoittivat varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuvan muuttuneen uudistuksen myötä konsultoivammaksi ja heidän vastuullansa olevien päiväkotien määrän lisääntyneen. Tutkimuksessa varhaiskasvatuksen erityisopettajat nostivat itsekkin huolen heidän työnkuvansa selkiytymättömyydestä, liian suurista lapsiryhmistä ja liian suuresta työkentästä sekä resurssien puutteesta. Tutkimuksessa muutokset yhdistettiin inkluusioon, joka herätti vastaajissa paljon tunteita ja ristiriitaisuutta (Viljamaa & Takala, 2017, s. 213; 223–224). Muutokset varhaiskasvatuksen erityisopettajien työhön heijastuivat selkeästi vastaajan (LH1) kokemuksessa. Muuttuneet olosuhteet ja tuen tarjoamisen erilaisuus on herättänyt turhautumisen tunteita.

Kelpoisuusvaatimukset täyttävästä henkilökunnasta on ollut pulaa jo opetus- ja kulttuuriministeriön tekemän valtakunnallisen selvityksen (2017) aikana. Selvityksen mukaan kelpoisen henkilöstön saatavuus on vaihdellut Suomen sisällä paljon. Johtotehtävissä toimivat selvitykseen vastanneet (35 % varhaiskasvatuksen opettajia ja 33 % varhaiskasvatuksen lastenhoitajia) arvioivat, että lähes koko maassa kelpoista henkilökuntaa on saatavilla riittävästi ainakin vakituisiin työsuhteisiin. Heikompi tilanne selvityksen aikana oli Etelä-Suomen ja Lapin aluehallintovirastojen alueella, joissa vastaajista lähes puolet oli sitä mieltä, ettei kelpoista henkilökuntaa ole riittävästi saatavilla minkäänlaisiin työsuhteisiin. Eniten pulaa oli varhaiskasvatuksen opettajista (KK/KM) (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017, s. 46–47).

Henkilöstöpula varhaiskasvatuksen kentällä on ollut viime vuosien ajan jatkuvasti uutisissa. Muun muassa Tuhkasen (2019) ja Sarolahden (2019) uutisartikkelit todentavat aineistostanikin esiin noussutta henkilöstöpulaa. He ovat tuoneet uutisartikkeleissaan esille, että esimerkiksi Helsingissä on ollut kyseisenä vuonna avoinna varhaiskasvatuksen opettajan paikkoja peräti 233 ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajan paikkoja 291. Epäpätevien opettajien osuus on nousut arvioilta jo 30 prosenttiin. Vantaalla kyseisenä vuonna opettajien muodollinen pätevyys puuttui yli 30 prosentilla. Espoo on näyttänyt samankaltaista kehitystä kuin Helsinki ja Vantaa (Tuhkanen, 2019; Sarolahti, 2019). Myös Valtanen (2021) on kirjoittanut samankaltaisia havaintoja. Artikkelissa korostui varhaiskasvatuksen ahdingon ja henkilöstöpulan koskevan koko maata ja tilanne uhkaa pahentua entisestään tulevina vuosina. Yhtenä ratkaisuna henkilöstöpulan helpottamiseksi on luotu lähes 400 uutta opiskelupaikkaa varhaiskasvatuksen alalle. Var-

haiskasvatus kuitenkin on jokaisen lapsen oikeus ja alan ammattilaisilla täytyy olla mahdollisuuksia tehdä työnsä hyvin joka puolella Suomea (Valtananen, 2021). Manner (2022) kirjoitti artikkelissaan, että varhaiskasvatuksen henkilöstöpula vaikuttaa kaikkialle päiväkodin toimintaan. Vaikka koko Suomessa henkilöstövaltaisilla aloilla kärsitään työvoimapulasta, varhaiskasvatuksessa se kuitenkin korostuu entisestään, sillä toiminnassa henkilöstön osuus on kokonaisuuden laadun ja toimivuuden kannalta niin tärkeä. Tällä hetkellä tilanne varhaiskasvatuksessa on kaoottinen, mutta Helsingin kasvatuksen ja koulutuksen toimialajohtaja Satu Järvenkallas uskoo, että tilanne kääntyy ajan myötä parempaan suuntaan. Jo nyt varhaiskasvatukseen on lisätty palkkahoukuttimia, johtamiseen on panostettu ja henkilöstön koulutusta sekä perehdytystä on tuettu (Manner, 2022).

Muutamassa kirjoitelmassa todettiin varhaiskasvatuksen henkilöstön asenteiden olevan pielessä ja asenteiden merkitystä hyvän työn ja tuen tarjoamisen kannalta korostettiin. Joissain tapauksissa puhuttiin jopa asennevammasta, joka on kohdistunut erityisesti tuen tarpeisiin lapsiin (LH5). Korkalaisen väitöskirjatutkimuksessa (2009) usea varhaiskasvatuksen työntekijä totesi, että varhaiserityiskasvatuksessa tarvitaan uudenlaista asennoitumista tuen tarpeisia lapsia, erityisyyttä ja työtä kohtaan. Lasten yksilöllisiä tarpeita arvostava pedagogiikka ja toimintakulttuuri eivät ole itsestäänselvyys, vaan sen eteen tulee tehdä pitkäjänteisesti ja määrätietoisesti töitä. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin muotoutuminen on pitkä prosessi, jossa edellytetään koko henkilöstön osallistumista (Korkalainen, 2009, s. 165).

”Toinen raivon aihe on täysin ymmärtämättömät kollegat, joihin vielä tänäkin päivänä törmää. Luulisi että edes opettajan koulutuksella olisi jotain otetta erityisen tuen asioihin. mutta edelleen on niitä aikuisia, jotka yrittävät tunkea nepsyjä täysin samaan muottiin ”normi”-lasten kanssa. - - Vaikka se ymmärtämätön aikuinen kävisi vielä kaupungin järjestämän erityisen tuen koulutuksen, niin asennevamma vaan jatkuu ja lapsi jää ilman tukea sen aikuisen taholta.”
LH5

”Enemmän on vielä kurit ja rajat asennetta sen sijaan, että mietittäisiin mitä taustalla on ja miten lasten voitaisiin tukea löytämään itsekin tilanteeseen sopivia keinoja.” VS1

”Enemmän merkitystä on persoonalla, asenteella, Työmotivaatill kuin nimikkeillä” VS6

5.3.3 Toiveita tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyyn

Aineistostani kumpusi vahvasti esille myös resurssipula, lisä- ja täydennyskoulutuksen tarve sekä erityispedagogisen osaamisen lisääminen. Nämä aiheet liittyivät erityisesti vastaajien toiveisiin, joita kaivattiin tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyyn. Huoli ja turhautuneisuus resurssien riittämättömyydestä näkyi jokaisen ammattiryhmän kirjoitelmissa. Viljamaan ja Takalan (2017) mukaan riittävät resurssit ovat yksi edellytys vastuullisen inklusion toteutumiseksi. Resurssien lisäksi tarvitaan kuitenkin esimerkiksi yhteistä visiota, riittävää tukea ja pedagogista johtajuutta (Viljamaa & Takala, 2017, s. 221). Korkalainen (2009) nosti väitöskirjatutkimuksessaan esille ajan riittävyyden olevan yksi tärkeimmistä tekijöistä hyvän varhaiserityiskasvatuksen toteuttamiselle ja onnistumiselle. Kun resurssit ovat niukat, lasten yksilölliseen huomioimiseen ei yksinkertaisesti ole tarpeeksi aikaa (Korkalainen, 2009, s. 146). Turhautuneisuus tilannetta kohtaan kuvaa hyvin kirjoitelmista aistittavaa tunnelmaa. Tuntuu, että varhaiskasvatuksessa riittää kiirettä ja henkilökunnasta sekä resursseista on pulaa, mutta tahto kuitenkin tukea lapsia on kova.

”On se pöyristyttävää, että inklusiosta puhutaan yhä enemmän, mutta resursseja tukemaan näitä isoihin ryhmiin integroituja erityisen tuen tarpeista lapsia ei tunnu löytyvän mistään.” VS3

”Nykyisin tuntuu, että tuentarpeisia lapsia on enemmän, mutta päiväkotimaailma ei ihan pysy perässä.” VS1

”- - lisää aikaa arkeen luoda jokaiselle lapselle omat yksilölliset tukitoimet niin, että ne olisi koko tiimin tiedossa ja kaikki olisi tietoa ja taitoa niistä myös toteuttaa.” VO2

Viljamaan ja Takalan (2017) tutkimuksessa heräsi samankaltaista huolta resursseista ja inklusiomallin käyttöönotosta. Usea tutkimukseen osallistunut varhaiskasvatuksen erityisopettaja ajatteli inklusion toimenpiteenä tai mallina, joka otettiin käyttöön ja jonka tarkoituksena oli purkaa pienryhmät ja siirtää tuen tarpeiset lapset muiden lasten kanssa samoihin lapsiryhmiin. Vastaajista kaikki eivät nähneet tällaisen inklusiivisen toteutuksen sisältävän tarpeeksi edellytyksiä ohjata tuen tarpeisia lapsia. Vastaajat kokivat myös inklusion idean ja käytännön toteutuksen välillä ristiriitaa, sillä tarvittavaa tukea ei aina pystytä järjestämään taloudellisen tilanteen vuoksi (Viljamaa & Takala, 2017, s. 221; 224). Varhaiskasvatuksen tiimityön merki-

tys nostettiin ylös myös Korkalaisen väitöskirjatutkimuksessa (2009), jossa todettiin, että tiimityön organisointiin pitäisi kiinnittää enemmän huomiota, jotta henkilöresurssit saataisiin tehokkaammin käyttöön. Työtä tulisi jakaa ja vastuuta pitäisi kantaa yhdessä, sillä niiden uskotaan vahvistavan myös erityiskasvatusta ja hyvää ilmapiiriä. Haastava työ ei saisi kuormittaa vain tiettyjä työntekijöitä, vaan jokaisen tiimin jäsenen voimavaroja tulisi hyödyntää ja etsiä töitä jakamalla. Varhaiskasvatuksen tiimityössä tulee pyrkiä yhdistämään voimavaroja ja osaamista sekä suoriutua yhteistyön avulla paremmin työstä ja ilmenevistä haasteista (Korkalainen, 2009, s. 42; 142–143). Yhdessä kirjoitelmassa tuotiin esille, kuinka tärkeää on varhaiskasvatuksen tiimin toimivuus (S1). Vastaaja kirjoitti jokaisen työntekijän vastuusta huolehtia ammattitaidon ylläpitämisestä ja kehittämisestä. Kupila (2011, s. 305–306) toi esille varhaiskasvatuksen tiimin olevan heterogeeninen ryhmä, jossa on näkyvillä erilaista työkokemusta ja kokemustietoa, jotka tuovat vahvuutta tiimiin silloin, kun ne tunnistetaan ja niitä kehitetään.

”Jokaisella työntekijällä on vastuu ammattitaitonsa ylläpitämisestä ja täydentämisestä työtehtävien ja lapsiryhmän tarpeiden mukaisesti” S1

Lisä- ja täydennyskoulutuksen sekä erityispedagogisen osaamisen lisääminen nousivat tärkeiksi varhaiskasvatuksessa tarvittaviksi tekijöiksi. Samankaltaisia tuloksia saatiin myös Opetus- ja kulttuuriministeriön laatimassa selvityksessä varhaiskasvatuksen henkilöstön ja tuen toteuttamisesta (2017). Tutkimukseen vastanneista varhaiskasvatuksen työntekijöistä 76 % toivoi henkilöstölle täydennyskoulutusta liittyen lapsen kehityksen ja oppimisen tuen teemoihin (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017, s. 75). Myös Korkalaisen väitöskirjatutkimuksessa (2009) selvisi, että useat tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen työntekijät totesivat varhaiskasvatustyön olevan vaativampaa kuin aikaisemmin. He nostivat esille, että työssä tarvitsemansa ammattitaidon ja osaamisen lisäämiseen kaivattaisiin täydennyskoulutusta, koska omat peruskoulutustaustansa eivät ole riittäneet työssä selviytymiseen (Korkalainen, 2009, s. 129).

”Lisää koulutusta tarvitaan aina muuttuvissa olosuhteissa ja lasten tarpeiden muuttuessa.” SK2

”Erityispedagogista koulutusta ja osaamista tulee lisätä varhaiskasvattajien koulutukseen kauttaaltaan.” S1

”Mielestäni olisi tärkeää, että opettajan opinnoissa painotettaisiin enemmän erityispedagogiikkaa. Olen sitä mieltä, että tuen tarpeisia lapsia on kokoajan enemmän, jolloin myös koulutuksen tulisi tarjota enemmän tämän suuntaista tukea.”

V05

Opetus- ja kulttuuriministeriön laatiman varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartan vuosille 2017–2030 (2017) mukaan täydennyskoulutusta tulee tarjota systemaattisesti varhaiskasvatuksen henkilöstölle. Koska henkilöstöllä on erilaista koulutustaustaa ja jokaisella omia osaamisalueitaan, on tärkeää, että henkilöstölle järjestetään erillisiä, myös sisällöltään eri lailla painotuneita täydennyskoulutuksia (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017, s. 108). Korkalainen (2009) lisää vielä, että koulutuksella uskotaan olevan suuri merkitys varhaiskasvatuksen ammatillisen asiantuntijuuden ja osaamisen kehittämisessä. Koulutusta arvostetaan ja täydennyskoulutusta odotetaan, jotta arjessa pysytään muutoksen mukana ja toimintaa voidaan kehittää (Korkalainen, 2009, s. 172).

Edellä mainittuja tutkimukseni tuloksia resurssipulan, lisä- ja täydennyskoulutuksen ja erityispedagogisen osaamisen lisäämisen osalta tukee myös muun muassa Tolosen (2020) uutisartikkeli, jossa hän tuo esille sen, ettei päiväkodeissa arki aina ole helppoa, ja vaikka lasten tuen tarpeet olisivatkin selkeästi nähtävissä, niitä ei joka kerta huomata. Tolosen (2020) mukaan tilanteeseen osaltaan vaikuttaa henkilökunnan vaihtuvuus, jolloin sijaisia tulee ja menee eikä riittävää koulutusta kaikilla ole. Tuen tarpeiset lapset kaipaavat juuri rutiineja ja toistuvuutta. Suomessa on kuntia, joissa lapsi saa tukea ja erityisopettajan opetusta omassa päiväkodissaan säännöllisesti, mutta sitten on kuntia, joissa tuki tarkoittaa lähinnä erityisopettajan konsultatiota. Joissakin kunnissa voidaan tulkita lakia ja laskea resurssit niin, että erityisopettajan tapaaminen kerran kuussa antaa tarvittavan tuen sitä kaipaavalle lapselle (Tolonen, 2020).

Useissa kirjoitelmissa oltiin huolissaan tuen tarpeisten lasten määrän kasvusta lapsiryhmissä, yleisesti lapsiryhmien kasvavista koista sekä tuen saamisen vaikeuksista. Näihin kaivattiin muutosta. Myös koko työtiimin panostusta kaivattiin tuen tarpeisten lasten tukemiseen arjessa. Opetus- ja kulttuuriministeriön laatiman selvityksen (2021) mukaan tuen tarpeiden tunnistaminen, tuen tavoitteiden edistäminen ja pedagogisen tuen antaminen kuuluu kaikkien varhaiskasvatuksen ammattilaisten velvollisuuksiin. Tuen toteutumisen perusedellytyksenä on koulutettu, osaava ja kelpoisuusehdot täyttävä varhaiskasvatuksen henkilökunta (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021, s. 109; 123). Kirjoitelmista kumpusi vahva turhautuneisuus arjen toimimattomuutta kohtaan. Vaikuttaa, että henkilöstöllä olisi valmiuksia ja halua tarjota lapsille heidän

tarvitsemaansa laadukasta ja nykyistä laadukkaampaa tukea, mutta heistä riippumattomat asiat tulevat usein tielle.

”Koen kuitenkin, että heidän [tuen tarpeisten lasten] kanssaan toimiminen on tiimiyötä ja vaatii kaikkien panostuksen, jotta yksi ei väsy. - - tarvitaan myös henkilöstön resurssointia riittävästi- -.” VO1

”Ei riitä, että jokaisessa ryhmässä olisi yksi tuen tarpeinen lapsi integroituna, vaan lapsia on useampia ja tuen tarpeet ovat moninaisemmat. Samassa ryhmässä voi olla niin fyysistä, psyykkistä kuin sosiaalista tuen tarvetta, joka mielestäni kuormittaa vähäistä henkilökuntaa suuresti.” VO5

”Se mikä suututtaa töissä on resurssien puutteellisuus, erityisen tuen lapset eivät saa kunnolla sitä tukea, vaikka niitä tukitoimia kuinka pohdittaisiin ja kirjattaisiin, ryhmäkoot ovat aivan liian suuria!” LH5

Tuen tunnistamisessa ja järjestämisessä on ollut kuntien välillä eroja Pihlajan ja Neitolan tutkimuksen (2017) mukaan. Tuen tarpeiden tunnistaminen ja määrittelemine ovat olleet hyvin eri tasoista ja vaihtelevaa kuntien välillä. Myös varhaiskasvatuksen henkilöstön näkemykset ja kuntatason näkemykset ovat eronneet runsaasti toisistaan. Lisäksi se, miten inklusiivinen kasvatus ymmärretään eri kunnissa, on jäänyt epäselväksi suurten kuntaerojen vuoksi, sillä integroituja erityisryhmiä on lakkautettu useissa kunnissa (Pihlaja & Neitola, 2017, s. 87–88). Korkalaisen väitöskirjatutkimuksessa (2009, s. 133) nostettiin esille työssä tapahtuvien muutosten vaikuttavan henkilöstön ammatilliseen ja pedagogiseen osaamiseen, mikä puolestaan heijastuu myös oman tutkimukseni tuloksiin. Työssä tapahtuvia muutoksia ovat Korkalaisen (2009, s. 133) mukaan esimerkiksi tuen tarpeisten lasten määrän kasvavien lapsiryhmissä, vallalla olevan yleisen kasvatusajattelun muutokset sekä yleinen työhön asennoituminen. Salminen (2014) nosti esille, että pedagoginen herkkyys ja ymmärrys lasten sosiaalisia tarpeita sekä lasten henkilökohtaisia vahvuuksia ja kiinnostusta oppimista kohtaan voi tuottaa myönteisiä vuorovaikutussuhteita sekä lisätä lasten innostusta oppimiseen jo esikoulussa. Tähän liittyen on tärkeää pohtia sitä, miten lasten tarpeet voidaan huomioida, jos lapsiryhmän koko kasvaa ja päivittäinen vuorovaikutus lasten kanssa monimutkaistuu. Salmisen väitöskirjatutkimuksen tulokset vahvistavat käsitystä siitä, että läheinen ja kannustava aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus on erityisen tärkeää (Salminen, 2014, s. 67).

Opetus- ja kulttuuriministeriön tekemä valtakunnallinen selvitys (2017) lapsen tuen toteuttamisesta varhaiskasvatuksessa tukee tuen saamisen tai sen järjestämisen vaikeutta osoittavia tutkimukseni tuloksia. Selvityksessä nousi esille, että yli puolet vastaajista toivoivat tuen kolmiportaisuutta, erityistä tukea tarvitsevan lapsen määritelmää, lapsen oikeutta saada tarvitsemansa tuki heti tuen tarpeen ilmettyä, lisää varhaiskasvatuksen erityisopettajia sekä monialaista yhteistyötä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017, s. 78). Varhaiskasvatuksessa tarjottava tuki tulisi säätää laissa tarkemmin, sillä eri kunnilla on hyvin kirjavia käytänteitä tuen järjestämiseen liittyen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017, s. 78). Opetushallituksen (n.d.) mukaan tuen järjestämisen käytänteisiin on tulossa muutoksia uuden varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2022 julkaisemisen myötä. Keskeisimpinä muutoksina uusissa perusteissa on kolmiportaisen tuen mallin käyttöönotto sekä tuen tasojen, muotojen ja tuen tarjoamisen määrittelyt (Opetushallitus, n.d.).

”Toivoisin myös, että päättäjät ottaisivat huomioon tuentarpeisten lasten vaativuuden kun ryhmiä suunnitellaan. Toivoisin myös, että uusissa kehittämissuunnitelmissa otettaisiin tuen tarpeiset lapset huomioon paremmin.” VS4

Juntusen (2018) Pro gradu- tutkielman tuloksissa nostettiin myös esille, että tuen tarpeisten lasten suuri määrä lapsiryhmissä aiheuttaa haasteita kaikkien lasten tasapuoliseen kohtaamiseen, sillä suuri osa opettajien oppimisen ohjaamisen ajasta kului tuen tarpeisten lasten tukemiseen (Juntunen, 2018, s. 43). Puroila ja Kinnunen tekivät selvityksen (2017) varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksista varhaiskasvatukseen. Vuonna 2015 lapsiryhmien enimmäiskokoa rajattiin ja vuonna 2016 päivähoitoasetusta muutettiin työntekijöiden ja lasten välisen suhdeluvun osalta yli 3- vuotiaiden ryhmissä. Käytännössä tämä merkitsi varhaiskasvatusyksiköiden mahdollisuutta kasvattaa lapsiryhmien kokoa. Selvityksen mukaan tutkimukseen osallistuneista varhaiskasvatuksen johtajista, työntekijöistä ja lasten vanhemmista yli puolet arvioivat varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikuttaneen kriittisesti tai negatiivisesti lapsiryhmien kokoon. Haasteelliseksi lapsiryhmien tilanteen tekee ryhmien moninaisuuteen yhdistyvä lasten suuri määrä ja lasten vaihtuvuus (Puroila & Kinnunen, 2017, s. 94; 114–115; 126).

Opetus- ja kulttuuriministeriön laatimassa selvityksestä tuesta ja inklusiivisuudesta varhaiskasvatuksessa (2021) nousi esille varhaiskasvatuksen erityisopettajien määrän riittämättömyys. Tutkimukseen osallistuneet vastaajat perustelivat erityisopettajien riittämättömyyttä sillä, että lapsimäärän suuruus suhteessa erityisopettajien määrään oli liian suuri. Tuen tarpeisia lapsia on

nykyään todella paljon (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021, s. 54). Myös omasta aineistostani muutama vastaaja nosti esille tarpeen lisätä varhaiskasvatuksen erityisopettajia kentälle.

”- - veoja tarvittaisiin lisää kentällä. Konsultointia ja ohjaamista ryhmissä lasten ja henkilökunnan kanssa.” LH3

”Erityisvarhaiskasvatuksenopettajien tekemä yhteistyö meidän kanssa on ollut toimivaa ja heilä saa paljon hyviä vinkkejä. Toki sekin tuki on vähäistä ajallisesti kun ryhmässä voi tuen tarpeisia lapsia olla useita.” VS4

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien määrän lisäämisen rinnalla aineistosta nousi vahvasti esille moniammatillisen yhteistyön lisäämisen tärkeys. Moniammatillista yhteistyötä selvästi arvostettiin ja sitä pidettiin tärkeänä etenkin tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyssä. Opetus- ja kulttuuriministeriön laatiman kehityksen ja oppimisen tuen sekä inklusiivisen varhaiskasvatuksen selvityksen (2021) mukaan tuen järjestämiseen liittyvää monialaista yhteistyötä tulee lisätä, ja yhteistyöverkostoja luoda ja vahvistaa. Varhaiskasvatuksen henkilöstöllä tulee olla ymmärrystä ja tuen rakenteet valmiina sellaisia tilanteita varten, joissa lapsen tuen tarpeeseen vastaaminen edellyttää monialaista yhteistyötä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021, s. 126). Oma tietämys ja ammatillinen osaaminen eivät aina riitä, jolloin arkeen toivotaan usein moniammatillisten yhteistyöverkkojen toimivuutta ja yhteistyön kehittämistä (Korkalainen, 2009, s. 159).

”Koulutusta ja moniammatillista tukea tarvitaan aina lisää.” LH2

”Olisi myös hyvä, että moniammatillista yhteistyötä korostettaisiin tuen tarpeellisten lasten kohdalla, sillä meillä opettajilla olisi paljon opittavaa esimerkiksi puhe- ja toimintaterapeuttien toimintatavoista” VO5

”Enemmän kaipaisin moniammatillista yhteistyötä ja sitä että lapsen saama tuki olisi kokonaisvaltaisempaa.” VS5

Vaikka osa vastaajista kaipasi arkeen enemmän moniammatillista yhteistyötä, nostettiin sen olevan osassa kirjoitelmissa jo tällä hetkellä tärkeä voimavara työssä. Erityisesti varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa tehtävää yhteistyötä pidettiin tärkeänä ja heiltä koettiin saaneen sekä tukea työhön että hyödyllisiä käytännön oppeja ja vinkkejä. Myös muiden yhteistyötahojen, kuten avustajien ja psykiatristen sairaanhoitajien kanssa tehtävä yhteistyö nostettiin esille

(LH1). Lisäksi varhaiskasvatustiimin kesken on jaettu ammatillista osaamista ja saatu merkityksellisiä taitoja omaan työhön (LH5).

”Työskennellyt aiemmin veon työparina, josta oppinut.” SK3

”Työuran alussa minut perehdytti upea työkaveri(opettaja),jolta opin monta hyvää käytännön taitoa.” LH5

”Olen työskennellyt erityisopettajien, avustajien ja psykiatrisen sairaanhoitajien kanssa. Aina on yhteistyö onnistunut, jos ollaan työskennellyt ryhmässä yhdessä.”

LH1

Moniammatillisuuden tärkeyttä korostettiin myös Korkalaisen väitöskirjatutkimuksessa (2009), jossa moniammatillinen yhteistyö liitettiin vahvasti varhaiserityiskasvatukseen. Sen kehittämistä pidettiin merkityksellisenä ja hyödyllisenä lasten sekä perheiden tukemisessa ja varhaiskasvatuksen kehittämisessä (Korkalainen, 2009, s. 159). Kontion (2010) mukaan opetus- alalla moniammatillisen yhteistyön etuna on erityisesti se, että työntekijöillä on mahdollisuus saada ryhmässä toimivilta eri alojen asiantuntijoilta tukea omalle työlleen ja tulkinnoilleen. Lisäksi tarvittavien toimenpiteiden tarkastelu helpottuu ja vastuu päätetyistä toimista kannetaan yhdessä. Varhaiskasvatuksessa moniammatillisuuden toimivuuden ehtona on, että jokainen varhaiskasvatuksen tiimin jäsen tietää, mitä tehdään ja millä tavalla. Tavoitteiden tulee olla selkeitä, mutta ennen kaikkea tarvitaan positiivinen ja salliva ilmapiiri, jossa tiimin jäsenet voivat tukeutua toisiinsa ja uskaltavat tuoda ilmi omia näkemyksiään (Kontio, 2010, s. 18; 21).

Kaiken kaikkiaan kahdestakymmenestäkuudesta kirjoitelmapyyntöstä kahdessakymmenessäkolmessa mainittiin jotain positiivista, joka liittyi koulutustaustasta ja työkokemuksesta riippumatta joko omaan pärjäämiseen, omiin vahvuuksiin, hyviin kokemuksiin tai jotka olivat muuten positiivisia ilmauksia tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelystä. Voidaan todeta, että vaikka kirjoitelmista huokui myös paljon negatiivisia ilmauksia, koulutuksen riittämättömyyttä ja arjen haasteita, melkein jokaisessa kirjoitelmassa oli nostettu esille myös arjen hyviä asioita ja positiivisuutta. Tämä oli hienoa huomata ja se antoi hyvää vastapainoa negatiivisille asioille. Tutkimukseni tuloksia tulee muun muassa Opetus- ja kulttuuriministeriön laatima selvitys kehityksen ja oppimisen tuesta sekä inklusiivisuudesta varhaiskasvatuksessa (2021), jossa selvisi, että yleisesti ottaen varhaiskasvatuksen henkilöstö vaikuttaa kokevan osaamisensa, työhön saamansa tuen sekä tukiasioihin liittyvän täydennyskoulutuksen riittävinä. Käytettävissä olevien

resurssien osalta tutkimuksen tuloksissa oli kuitenkin hajontaa. Resursseihin tyytymättömiä olivat sekä lähi- ja lastenhoitajat että iso osa varhaiskasvatuksen opettajista, sosionomeista ja erityisopettajista. Lisäkoulutusta kaivattiin erityisesti inklusiota ja inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamista koskevissa asioissa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021, s. 109).

Vaikka arjessa usein koettiin pärjäävänsä hyvin, kaivattiin työhön palavasti myös apua, tukea ja resursseja. Vastaajat nostivat tärkeitä arkeen vaikuttavia seikkoja ylös, joita oli nähtävillä myös tässä osiossa käyttämissäni lähteissä. Loppujen lopuksi voin todeta, että lähes jokainen kirjoitelmapyyntöön vastannut varhaiskasvatuksen ammattilainen kirjoitti joko suoraan tai se oli luettavista rivien välistä, että he pärjäävät arjessa tuen tarpeisten lasten kanssa joko ihan hyvin tai hyvin. Tähän lopputulemaan vaikuttaa moni asia kuten koulutustausta, työkokemus, asenne, lisäkoulutukset, resurssit, henkilökohtaiset kokemukset ja vahvuudet, kiinnostus erityispedagogiikkaa kohtaan, varhaiskasvatuksen erityisopettajan tuki, moniammatillisuus sekä motivaatio.

6 Johtopäätökset ja pohdinta

Pro gradu -tutkielmani tavoitteena oli selvittää varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksia koulutustaustan ja työkokemuksen merkityksestä työskenneltäessä tuen tarpeisten lasten kanssa. Halusin tietää, miten varhaiskasvatuksessa työskentelevät, eri koulutustaustoista ja erilaisista sekä eri mittaisista työkokemuksista tulevat ammattilaiset kokevat tuen tarpeisten lasten kanssa toimimisen arjessa. Koin tutkimukseni aiheen tärkeäksi ja ajankohtaiseksi, ja sain aineistostani arvokasta, vaikkakin vasta pintaraapaisun verran tietoa henkilöstön kokemuksista ja arjen tämänhetkisestä tilanteesta. Tässä osiossa pohdin tutkimustani, sen tuloksia ja merkityksiä. Alaluvussa 6.1 avaen tutkimukseni eettisyyttä ja luotettavuutta ja alaluvussa 6.2 tuon ilmi loppusananani Pro gradu- tutkielmastani ja pohdin tulevaisuuden näkymiä sekä mahdollisia ideoita jatkotutkimuksiin.

Puusan (2020) mukaan tutkimuksen tulosten pohjalta on tärkeää tehdä tulkintaa ja selityksiä, joista taas muodostetaan johtopäätöksiä. Tulosten tulkinnalla tarkoitetaan analyysiprosessissa esiin nousseiden merkitysten selventämistä ja pohdintaa (Puusa, 2020, Osa 4, luku 9). Tuomi ja Sarajärvi (2018) nostivat esille, että laadullisessa tutkimuksessa pohdinta saa olla joustavaa ja johtopäätöksiä avattaessa tutkija pyrkii ymmärtämään, mitä aineistosta nousseet asiat tutkitaville merkitsevät. Analyysin jokaisessa vaiheessa tutkijan on pyrittävä ymmärtämään tutkittavia heidän omista näkökulmistaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 127; 182). Johtopäätöksissä kaikista teemoista luodut tulkinnat kerätään vielä yhteen ja ajatellaan ne uudelleen pyrkien samalla löytämään vastaus tutkimusongelmaan (Koski, 2020, Osa 4, luku 10).

Positiivinen yllätys oli tutkimusaineistoni monipuolisuus. Sain hienosti kerättyä kirjoitelmia eri ammattiryhmien edustajilta, joilla oli myös hyvin kirjavaa työkokemusta. Tutkimukseni tulokset osoittautuivat moninaisiksi ja pyrin jo tulososiossa tukemaan niitä aikaisemmilla tutkimuksilla ja lähteillä. Tulosten pohjalta voidaan todeta, että varhaiskasvatuksen henkilöstö pärjää hyvin tuen tarpeisten lasten kanssa etenkin silloin, kun koulutustausta ja mahdolliset lisä- tai täydennyskoulutukset on yhdistettynä työkokemuksesta saatuun ammatilliseen osaamiseen sekä toimivaan ja moniammatilliseen työyhteisöön. Tutkimukseeni osallistuneet varhaiskasvatuksen ammattilaiset toivat ilmi monia arvokkaita vahvuuksiaan, jotka osaltaan toivat osaamista tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyyn. Eri koulutustaustoista tulevat ammattilaiset kokivat oman koulutustaustansa riittävämmäksi kuin toiset. Esimerkiksi varhaiskasvatuksen lastenhoitajat ja sosiaalikasvattajat mainitsivat useammin koulutustaustansa positiivisesta merkityksestä kuin varhaiskasvatuksen opettajat (KK/KM) ja varhaiskasvatuksen sosionomit/ opettajat

(AMK). Työkokemusta pidettiin tärkeänä ammatillisen osaamisen kehittäjänä lähes jokaisessa kirjoitelmassa koulutustaustasta riippumatta. Tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyyn tuo valmiuksia moni eri asia, joista lopulta koostuu ammatillinen asiantuntijuus ja varmuus työskentelyyn. Stad-Heerin (2019) mukaan inklusion myötä opettajien on usein hankittava melko erityisiä taitoja, jotta he pystyvät diagnosoimaan, käsittelemään ja seuraamaan erilaisia tuen tarpeita. Vaikka on olemassa paljon valmista ja helposti saatavilla olevaa materiaalia opetuksen tueksi, opettajia haastaa kuitenkin käytännönlähteisten ja joustavien ratkaisujen löytäminen oppimisen esteiden voittamiseksi (Stadler-Heer, 2019, s. 220). Varhaiskasvatuksen henkilöstön, kaikille ammattiryhmille yhteisen osaamisen on todettu vahvistavan varhaiskasvatustyön eettisiä periaatteita, yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvää osaamista sekä jatkuvan osaamisen ylläpitämistä ja kehittämistä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017, s. 70–71).

Kirjoitelmapyyntöni vastanneista varhaiskasvatuksen ammattilaisista 23 % oli työskennellyt alalla yli 20 vuotta ja 27 % 10–20 vuotta, eli noin puolella vastaajista oli työkokemusta alalta yli 10 vuotta. Tämä herätti mielenkiintoni pohtimaan sitä, miten koulutukset ovat muuttuneet vuosien aikana. Moni vastanneista oli suorittanut koulutuksensa monia vuosia sitten, joten olisi ollut mielenkiintoista saada selville vielä se, kuinka paljon erityispedagogiikan opintoja eri tutkintoihin on silloin sisältynyt. Asia nousi esille jo aineistooni tutustuessa, kun yksi varhaiskasvatuksen lastenhoitaja kirjoitti koulutuksensa vuodelta 1998 olleen heppoinen tuen tarpeisten lasten osalta. Olisi mielenkiintoista tietää, onko suoritetun koulutuksen ajankohta vaikuttanut siihen, minkälaisia valmiuksia varhaiskasvatuksen henkilöstö on kokenut saavansa koulutuksesta?

Koulutuksen ajankohtiin liittyen pohdin lisäksi sitä, onko eri koulutusten sisällöillä eroja eri puolilla Suomea. Riippuuko esimerkiksi koulutuksen kattavuus, sisällölliset painotukset tai lisäkoulutusten mahdollisuudet siitä, missä päin Suomea opiskelee? Tämä herätti kiinnostukseni, sillä keskityin itse kuvaamaan koulutuksia Oulun alueen opinto-oppaiden valossa jättäen esimerkiksi Etelä-Suomen yliopistojen, ammattikorkeakoulujen ja ammatillisen koulutuksen opinto-oppaat huomioimatta. Koin hyväksi keskittyä yhden alueen opinto-oppaisiin, jolloin sain muodostettua niistä tiedoista ehyen kokonaisuuden. Ajattelin myös, että koulutusten sisältöjen esittelystä olisi tullut liian laaja, jos olisin ottanut eri alueiden opinto-oppaat mukaan lähempään tarkasteluun.

Pohdin jo aineistoni analyysin ja tutkimuksen tulosten kohdalla, miten inklusio näkyy aineistossani. Inklusio on olennainen käsite ja teema Pro gradu- tutkielmassani, sillä siihen kiteytyy

tuen tarpeisten lasten kanssa työskentely, inklusiivinen arvoperusta ja kaikille lapsille yhtäläinen opetus. Olin hieman yllättyneet siitä, ettei suuressa osassa kirjoitelmissa suoranaisesti puhuttu inklusiosta, vaan kokemuksista kerrottiin juuri tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelystä. Toisaalta se selittyi sillä, etten maininnut itsekään inklusiota käsitteenä kirjoitelmapyyntöni yhteydessä. Olisin voinut pohjustaa aihettani vielä paremmin, kirjoittaen inklusiomallista ja avaten sen käsitettä. Koin kuitenkin, etten myöskään halunnut liikaa painottaa inklusiota tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyssä, vaan halusin varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksia ilman liiallista johdattelua. Tuen tarpeisten lasten kanssa on kuitenkin työskennelty aina, jo ennen inklusiomallin käyttöönottoa. Jälkeenpäin ajatellen, lisäisin kuitenkin saatetekstiini paremman pohjustuksen aiheestani ja inklusiosta ylipäänsä.

Inklusio oli nähtävillä aineistossani sekä suoraan että epäsuorasti. Tällä tarkoitan sitä, että osassa kirjoitelmissa inklusiosta puhuttiin sen nimellä, mutta suurimmassa osassa inklusiota pohdittiin lähinnä sen tuomien muutosten valossa. Kirjoitelmista oli aistittavissa osittain turhautuneisuutta siitä, että inklusion myötä varhaiskasvatukseen ei ole tullut pelkästään positiivisia muutoksia, vaan esimerkiksi tuen tarpeisten lasten määrä on kasvanut ja henkilöstöltä on odotettu enemmän erityispedagogista osaamista. Myös muun muassa Viljamaan ja Takalan tutkimuksessa (2017) tuotiin esille huolta siitä, onko inklusion varjolla tai sen myötä tehty muutoksia, jotka ovatkin osoittautuneet negatiivisiksi ja kuormittaviksi. Esimerkiksi resurssoinnin kohdistamista, pienryhmien purkamista, erityisopettajien työnkuvan muutosta ja kuntakohtaisia eroja on tarkasteltu hyvin kriittisesti ja tutkimuksessa nousi paljon ristiriitaa inklusioon liittyen (Viljamaa & Takala, 2017, s. 214; 216; 218; 221). Aineistostani heräsi tunne, että inklusiota pidetään tärkeänä toiminta- ja arvomallina sekä ideologiana, mutta muutoksia ei tulisi tehdä sen nimissä, jos niistä ei ole aidosti hyötyä varhaiskasvatukseen ja ennen kaikkea lasten hyvinvointiin ja tuen saamiseen.

Inklusioon liittyen yhdessä kirjoitelmassa nostettiin esille varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuvan muuttuneen huonompaan suuntaan. Vastaajan kokemus kiertävistä varhaiskasvatuksen erityisopettajista oli negatiivinen, sillä hänen mukaansa he ovat vieraantuneet arjesta, heiltä ei saa apua tarvittaessa ja heillä on jatkuvasti liian kiire. Tämä oli mielenkiintoinen huomio varhaiskasvatuksen arjesta ja se kertoo selvästi rakenteellisesta haasteesta. Kuten edellisessä kappaleessa totesin Viljamaan ja Takalan tutkimukseen (2017) nojaten, varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuva on muuttunut konsultoivammaksi, pienryhmiä lakkautettu ja lapsimääriä on nostettu suhteessa erityisopettajien määrään. Kirjoitelmasta heräsi kysymys, miten varhaiskasvatuksen erityisopettajia on resursoitu eri puolella Suomea ja millä perusteella? On

selvää, omaankin aineistooni nojaten, että heitä kaivattaisiin enemmän varhaiskasvatuksen kentälle ja arkeen kaivattaisiin paljon enemmän aikaa tukea lapsia. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien kanssa tehtävää yhteistyötä pidettiin todella tärkeänä ja moni vastaajista koki sen toimivana. Kauttaaltaan on kuitenkin menty tähän suuntaan, että varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuva on suurilta osin konsultoivaa ja yhdellä erityisopettajalla on useampi tuen tarpeinen lapsi ja usea lapsiryhmä vastuullaan. Mitä se tarkoittaa tulevaisuuden kannalta? Miten tuki tulee toteutumaan, jos tilanne on ja pysyy samana edelleen vai tuleeko varhaiskasvatuksessa järjestettävään tukeen muutoksia?

Varhaiskasvatuksen kenttä tulee todennäköisesti kokemaan muutoksia uuden varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) julkaisemisen jälkeen. Suunnitelman uudistuksen ytimessä oli juuri lasten kehityksen ja oppimisen tuen päivittäminen, jonka myötä tuen järjestämiseen ja määrittelyyn tulee selkeämmät käytänteet (Opetushallitus, n.d.). Kirjoitelmissa toivottiin muutosta tukiasioihin, joten olisi mielenkiintoista kuulla myöhemmin, onko uuden varhaiskasvatussuunnitelman päivittämisen myötä arkeen tullut helpotusta vai ei. Tuoko esimerkiksi kolmiportainen tuki selkeyttä tuen järjestämiseen? Onko lasten ”helpompaa” saada tarvitsemaansa tukea, kun tuesta puhutaan valtakunnallisesti tarkemmin? Miten resurssointi tulee muuttumaan tuen tarpeen asioissa vai tuleeko ollenkaan? Nämä ovat kysymyksiä, joita itselleni on herännyt uuden varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) myötä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) ovat kuitenkin varhaiskasvatuslakiin pohjautuen Opetushallituksen antama valtakunnallinen määräys, joka ohjaa varhaiskasvatuksen järjestämistä ympäri Suomea (Opetushallitus, 2022, s. 1), joten voidaan ainakin odottaa asioiden muuttuvan. Toivotaan, että muutos tapahtuu oikeaan suuntaan ja lasten tuen järjestäminen toteutuu jatkossa paremmin ja selkeämmin. Uskon, että edellä nostettuihin kysymyksiinkin saadaan vastauksia ajan mittaan. Vielä on haasteellista ennustaa, miten asiat tulevat käytännössä muuttumaan, mutta varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistuksen varjolla voidaan ainakin olettaa, että tärkeitä muutoksia etenkin lasten tuen tarpeiden asioihin tulee tapahtumaan. Vasta myöhemmin kuullaan varhaiskasvatuksen ammattilaisilta, miten ja mihin suuntaan tilanteet ovat muuttuneet.

Aineistosta oli nähtävillä varhaiskasvatuksen henkilöstön asenteiden merkitys tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyssä. Hakala ja Leivo (2015) korostivat artikkelissaan asenteiden merkitystä muutosten onnistuneisuudessa. Heidän mukaansa useat tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajat, joilla on kokemusta tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelystä, suhtautuvat myönteisemmin myös inklusiomalliin ja monenlaisten lasten yhdessä opettamiseen kuin paljon kokemattomammat opettajat. Jokaisella opettajalla tulisi olla sisäistetty käsitys inklusiosta

sekä näkemystä moninaisuudesta. Hakala ja Leivo painottivat myös johtajan ja johtamisen kulttuurin merkitystä inklusion omaksumisessa todeten, että johtajalla on keskeinen rooli koko yhteisön kehittämisessä. Inklusiivinen osaaminen vahvistuu muun muassa saatujen kokemusten ja niiden yhteisen reflektoinnin myötä (Hakala & Leivo, 2015, s. 18–19). Aineistossani oli mainintoja varhaiskasvatustiimin toimivuudesta, siitä kuinka tärkeää on, että jokainen tiimin jäsen osallistuu työskentelyyn. Yhdessä kirjoitelmassa korostettiin myös johtajan vastuuta työntekijöiden ammattitaidon ylläpitämisessä. Tämän lisäksi myös moniammatillisuutta pidettiin arvokkaana tekijänä arjessa ja niissä kirjoitelmissa, joissa moniammatillisuutta ei sillä hetkellä mainittu voimavaraksi, kirjoitettiin sen lisäämisen tärkeydestä. Yhdessä tekemisen merkitys tuntui korostuvan entisestään tuen tarpeisten lasten kohdalla.

Tutkimukseni tulokset olivat joiltain osin sellaisia kuin osasin odottaakin. Työkokemuksella koettiin olevan selkeästi suurin merkitys tuen tarpeisten lasten kanssa, mutta myös koulustaustalla on paljon merkitystä sille, millaisia valmiuksia työhön on saanut. Näiden lisäksi tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyyn vaikuttaa monet muutkin asiat, jolloin voidaan todeta, ettei työskentely ja valmiudet tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyyn koostu vain yhdestä tai kahdesta asiasta, vaan niihin vaikuttavat useat tekijät. Käyn läpi omien odotusten pohtimista tarkemmin luvussa 6.1, jossa avaan niiden vaikutuksia muun muassa tutkimuksen etenemiseen ja luotettavuuteen. Tutkimuksen tulokset varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksesta (KK/KM) kuitenkin tukivat omia kokemuksiani koulutuksen erityispedagogisesta riittämättömyydestä. Yksi syy, miksi valitsin Pro gradu- tutkielmani aiheeksi varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemukset oman koulutustaustan ja työkokemuksen merkityksestä tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyyn, oli se, etten kokenut kandidaatin tutkinnon antavan tarpeeksi valmiuksia tulevaisuuden työelämää varten tuen tarpeisten lasten tukemisen näkökulmasta. Moni vastaaja oli kokenut asian samalla tavalla.

Varhaiskasvatuksen ammattilaiset jakoivat tärkeitä kokemuksiaan tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelystä vastatessaan kirjoitelmapyyntöni. Kirjoitelmista nousi esille ilmauksia eri koulutusten riittävydestä ja riittämättömyydestä, työkokemuksen merkityksestä ja muista asioista, jotka vaikuttavat arkeen. Tutkimukseni tuloksista voidaan todeta, että inklusioon ja tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyyn kaivattiin enemmän valmiuksia, etenkin lisä- tai täydennuskoulutuksen merkeissä. Tältä osin tuloksiani tukee muun muassa opetus- ja kulttuuriministeriön tekemä selvitys (2021), jonka mukaan kaikkiin varhaiskasvatusalan koulutuksiin tulee lisätä kehityksen ja oppimisen tuen opintoja sekä inklusiivisen varhaiskasvatuksen teemojen

käsittelyä jokaisen varhaiskasvatuksessa toimivan ammattiryhmän työnkuvan mukaisesti (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021, s. 123). Korkalaisen väitöskirjatutkimus (2009) osoitti, että koko varhaiskasvatuksen henkilöstö kokee tarvetta jatkuvaan ammatillisen osaamisen vahvistamiseen työskenneltäessä tuen tarpeisten lasten ja heidän perheidensä kanssa (Korkalainen, 2009, s. 192).

Varhaiskasvatuksen kenttä on kokenut viime vuosien aikana paljon muutoksia ja niitä tulee varmasti lisää uuden varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) myötä. Koen tärkeäksi, että varhaiskasvatuksen henkilöstölle tarjottaisiin valmiuksia yhteiskunnallisiin muutoksiin varhaiskasvatuksen kentällä, sillä muutoksia tulee eteen varmasti jatkuvasti. Omien tietotaitojen päivittäminen on tärkeää. Resursseja tulisi kohdistaa tulevia muutoksia varten, jotta varhaiskasvatuksen laatu säilyy ja jokainen lapsi saa tarvitsemansa tuen päivittäin. Tutkimukseni osoittaa, että erityispedagogista osaamista tulisi lisätä varhaiskasvatukseen kauttaaltaan esimerkiksi lisä- tai täydennyskoulutuksen kautta, jotta jokaisella varhaiskasvatuksen ammattilaisella olisi tarvittavat valmiudet tarjota lapsille tukea. Kirjoitelmissa työkokemuksen koettiin kehittäneen parhaiten ammatillista osaamista tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyssä, mutta entä vastavalmistuneet ammattilaiset, joilla ei ole vielä kertynyt työkokemusta? Eikö silloin oman koulutuksen tulisi antaa valmiuksia arjessa pärjäämiseen jokaisen lapsen kohdalla? Jos koulutus ei tarjoa tarpeeksi erityispedagogista osaamista, eikö kunnan tai varhaiskasvatustyöyksikön tulisi tarjota mahdollisuus lisä- tai täydennyskoulutukseen, jotta henkilöstö voi edelleen kehittää ammatillista osaamistaan? Aineistoni pohjalta heräsi kiitollisuus varhaiskasvatuksen moniammatillista työyhteisöä kohtaan, jossa asiantuntijuutta, osaamista, kokemuksia ja tietotaitoa voidaan jakaa esimerkiksi oman varhaiskasvatustiimin kesken. On hienoa, että työssä voi tukeutua moniammatilliseen työyhteisöön, jossa jokainen tuo työskentelyyn omia vahvuuksiaan. Koen moniammatillisuuden merkityksen lisääntyvän etenkin tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyssä ja esimerkiksi vastavalmistuneiden siirtyessä työelämään. Uskon, omaan aineistoonikin nojaten, että tuen tarpeisten lasten kanssa työskentely voi tuntua joillekin varhaiskasvatuksen ammattilaisille hyvin haastavalta, johtui se sitten koulutuksesta, työkokemuksesta tai resursseista, mutta moniammatillinen työyhteisö tuo varmasti helpotusta arkeen. Kuten varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) todettiin, varhaiskasvatuksen moniammatillinen työyhteisö on laadukkaan varhaiskasvatuksen voimavara silloin, kun henkilöstön koulutus ja osaaminen on käytössä sekä vastuut, tehtävät ja ammatilliset roolit toteutuvat asianmukaisella tavalla (Opetushallitus, 2022, s. 9).

Koen, että varhaiskasvatuksen toimivuudella on seuraussuhteita laajasti yhteiskuntaan. Kuten tutkimukseni tuloksetkin osoittivat, varhaiskasvatukseen tarvitaan lisäresursointia, koulutusta ja päättäjien ymmärrystä, jotta laadukas arki toteutuu. Jos varhaiskasvatus toteutuu tarkoituksenmukaisella tavalla, lapset, perheet ja varhaiskasvatuksen henkilöstö voivat hyvin, mikä puolestaan heijastuu yhteiskunnan hyvinvointiin. Uskon, että varhaiskasvatus on yksi toimivan yhteiskunnan tukipilareista, joten sen toimivuudesta, henkilöstön ammatillisesta osaamisesta ja asianmukaisista resursseista tulee aidosti huolehtia. Ajatuksiani tukevat Pihlaja ja Viitala (2018), jotka painottavat, että varhaiskasvatuksen tulisi olla yhteistä hyvää, koska sillä on niin suuri sosiaalinen, kulttuurinen ja poliittinen merkitys. Yhteiskunnalla on omat velvollisuutensa, jonka voimavaroihin lapsilla on täysi oikeus. Näitä voimavaroja ovat esimerkiksi erilaiset palvelut ja osaava varhaiskasvatuksen henkilöstö. Nykymaailman yhteiskunnalliset reunaehdot pedagogiselle toiminnalle vaikuttavat varhaiskasvatussyksiköiden toimintaan, sillä ne muodostavat näkymättömän poliittisen tahdon ja asettavat tavoitteet ja tavat, joilla tavoitteisiin pyritään pääsemään. Täytyy kuitenkin kaikesta huolimatta muistaa, että varhaiskasvatuksessa keskiössä on aina ollut ja tulee aina olemaan lapsi (Pihlaja & Viitala, 2018, s. 18; 20; 27).

Kyrö-Ämmälän ja Armisen (2020) mukaan on selvää, että niin tänä päivänä kuin tulevaisuudessaakin opetuslalla tarvitaan osaajia, joilla on kykyä kohdata ja kasvattaa erilaisista kulttuurista tulevia sekä erilaisia oppimisen edellytyksiä ja tarpeita tarvitsevia oppijoita. Maailma, opetusmenetelmät ja kasvatustodellisuudet muuttuvat jatkuvasti, minkä vuoksi muun muassa opettajien on omaksuttava jo valmiiksi vaativassa työssään uudenlaisia ajatusmalleja ja toimintatapoja ohjataksaan lapsia. Tämä edellyttää laajojen ja monimutkaisten ilmiöiden toistuvaa tarkastelua ja ymmärtämistä (Kyrö-Ämmälä & Arminen, 2020, Osa 1, luku 3).

6.1 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta koskevat pohdinnat kiteytyvät Puusan ja Juutin (2020) mukaan uskottavuuden, luotettavuuden ja eettisyyden käsitteisiin. Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, missä määrin lukijat ja tutkimuksen kohteena olevat henkilöt hyväksyvät tutkimustulokset tosiksi ja uskovat siihen, että tutkimusaineisto on kerätty ja analysoitu asianmukaisella tavalla. Luotettavuudella viitataan siihen, että tutkija pystyy vakuuttamaan perustellusti lukijan siitä, että hän on tehnyt valintojaan tutkimuksen toteuttamiseen perustellusti, oikeanlaisia lähestymistapoja ja menetelmiä käyttäen. Eettisyydellä puolestaan tarkoitetaan sitä, että tutkija on kyennyt noudattamaan eettisiä periaatteita läpi koko tutkimuksen. Näin tutkimuksessaan

käyttämät menetelmät ja analyysikeinot täyttävät sen kriteerin, että ne voisivat toimia ohjeina mille tahansa hyvin tehdyille tutkimukselle (Puusa & Juuti, 2020, Osa 5). Tässä alaluvussa pyrin avaamaan tarkasti tutkimukseni eettisyyttä ja luotettavuutta sekä niiden valossa tehtyjä valintoja.

Tutkimukseni eettisyys ja siihen liittyvät kysymykset ovat kulkeneet jatkuvasti tutkimukseni teon rinnalla. Erityisesti aiheen valinnassa, aineiston keruussa, aineiston käsittelyssä ja tutkimustulosten avaamisessa kiinnitin tarkkaa huomiota toimintani eettisyyteen. Eettisyyden arviointi tutkimuksen teossa on Vilkan (2021) mukaan hyvän tieteellisen käytännön kannalta tärkeää. Arviointia tulee tehdä rehellisesti ja tarkasti, ja sen kannalta on olennaista pohtia, minkälaisia valintoja päätyy tekemään ennen aineiston kokoamista ja mihin valinnoillaan pyrkii (Vilkka, 2021, s. 197; 199). Tuomi ja Sarajärvi (2018) lisäävät, että laadullisessa tutkimuksessa tutkimusetiikkaan voidaan suhtautua ikään kuin teknisluontoisena normina, jolloin tutkimus-eettiset pulmat liittyvät pääasiassa tutkimustoimintaan, kuten tutkimukseen osallistuvien informoimiseen, aineiston keräämiseen ja analyysin menetelmiin sekä tutkimustulosten esittämistapaan. Voidaan myös ajatella, että kaikki tutkimuksessa tehdyt valinnat ovat tutkijan tekemiä moraalisia valintoja (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 152–153).

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkimusaihetta valittaessa tutkijalla on eettinen vastuu perusteluiden esittämiselle. Tutkijan tulee selkeyttää, kenen ehdoilla tutkimusaihe on valittu ja miksi tutkimukseen ryhdytään (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 153–154). Perustelin Pro gradu-tutkielmani aihetta jo johdannossa sekä avatessani tutkimukseni metodologiaa. Näin ollen lukija tietää, mitkä asiat ovat vaikuttaneet tutkimusaiheeni valintaan ja mitkä ovat tutkimukseni tavoitteet. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan henkilöihin kohdistuvan tutkimuksen eettisiin perusteisiin kuuluu tutkijan vastuu selvittää tutkimukseen osallistuvilla tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja mahdolliset riskit, tutkimukseen osallistuvien informointi tutkimuksen vapaaehtoisuudesta, tutkijan vastuu tutkimukseen osallistuvien oikeuksien ja hyvinvoinnin turvaamisesta, tutkimuksen luottamuksellisuudesta ja anonymiteetistä sekä tutkijan vastuuntunnosta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 155–156). Tutkimukseni eettisyys näkyy muun muassa siinä, että informoin tutkimukseen osallistuvia varhaiskasvatuksen ammattilaisia itsestäni tutkijana, tutkimukseni tavoitteista, kenelle kirjoitelmapyyntö on suunnattu, kirjoitelmapyyntöni yhteydessä kysyttäviä taustatietoja, osallistumisen vapaaehtoisuudesta, anonymiteetistä sekä aineiston luottamuksellisesta käsittelystä. Saateteksti ja sen yhteydessä informoidut asiat lisäävät myös tutkimuksen luotettavuutta.

Vilkan (2021) mukaan tutkimusaineiston eettisiin lähtökohtiin kuuluu aineiston kokoamisen suunnittelu ja itse kokoaminen, aineiston käsittely sekä aineiston säilyttäminen. Aineiston läpinäkyvyydellä tarkoitetaan sitä, että tutkija kuvailee kokoamaansa aineistoa lukijalle. Kuvauksessa tulisi näkyä, millainen kerätty aineisto on kokonaisuudessaan: millainen aineistotyyppi on kyseessä, mitä tarkoitusta varten aineisto on kerätty, milloin aineisto on kerätty ja mitä se pitää sisällään, millainen aineisto on laajuudeltaan ja laadultaan sekä miten aineistoa on käsitelty tutkittavaan muotoon. Eettisyyden tarkasteluun liittyy olennaisesti myös lähdekritiikki ja käyttämien lähteiden arvioiminen. Käyttämien lähteiden laatu vaikuttaa suoraan tutkimuksen laatuun sekä sitä myöten sen luotettavuuteen (Vilka, 2021, s. 117–118; 120–121). Olen vastannut edellä oleviin aineistoon liittyviin kysymyksiin aiemmin tutkimusmetodologiaa, aineiston keruuta ja sen esittelyä koskevassa osiossa. Pysin kuvailemaan tarkasti, miten, milloin, mistä ja keiltä olen aineistoani kerännyt ja minkälaisen aineiston lopulta sain koottua. Esitin tarkasti, kuinka monta varhaiskasvatuksen ammattilaista kirjoitelmapyyntöni vastasi ja kuinka monta kirjoitelmaa otin lopulta tutkimukseeni. Perustelin myös kolmen vastauksen tutkimukseni ulkopuolelle jättämistä. Kirjasin tarkkoja prosenttilukuja taustatiedoista ja koostin niistä kaksi kuviota helpottamaan lukijan hahmottamista enkä jättänyt mitään tutkimukseni ulkopuolelle ellen sitä erikseen ollut perustellut.

Pysin jatkuvasti tarkastelemaan käyttämiäni lähteitä kriittisesti ja ottamaan mukaan vain sellaisia lähteitä, joista löytyy relevanttia tietoa joko esimerkiksi kirjoittajan tai julkaisupäivämäärän muodossa. Koin tärkeäksi etsiä mahdollisimman tuoreita, monipuolisia ja kansainvälisiä lähteitä, jotka tukevat keskenään toisiaan. Näin pystyin kirjoittamaan tekstiä, jossa eri lähteet vuoropuhelivat keskenään. Pysin siihen, että jokaisessa luvussa olisi käytetty vähintään kahta lähdettä, jolloin yksikään kappale ei perustu vain yhteen lähteeseen. Pro gradu- tutkielmaani tehdessä huomasin, että asioista voidaan kirjoittaa monella eri tavalla ja monesta eri näkökulmasta, joten pyrin kirjoittamaan tekstiäni aina eri lähteiden summana. Koen, että onnistuin aineiston eettisten lähtökohtien ja perusteiden turvaamisessa hyvin.

Tutkimuksen eettisyyteen kuuluu Vilkan (2021) mukaan oleellisesti myös se, että tutkija tiedostaa tutkimuksessa vallitsevat valtasuhteet tutkijan ja tutkimukseen osallistuvien välillä. Tutkimusta tehdessä tutkija on aina valtapositionsa suhteessa tutkimuksen kohteeseen. Tutkija käyttää valtaa aiheenvalinnassaan, omassa suhteessaan tutkimuskohteeseen, näkökulmassaan, aineiston keräämisen tavassa, tulkinnoissaan ja erilaisissa rajauksissa. Tutkija pystyy toimimaan eettisesti suhteessa omaan aineistoon ja aineiston keräämiseen, jos hän purkaa omia kokemuksia, käsityksiä ja ennakkoluuloja ennen aineiston käsittelyä. Näin tutkija tulee tietoiseksi

henkilökohtaisten tekijöiden vaikutuksesta tulosten tulkintaan. Vaikka tämä ei poista valta-ase-
mia, se auttaa kuitenkin tutkijaa toimimaan eettisesti paremmin (Vilka, 2021, s. 123–124).
Tiedostin valta-asemani tutkimusta aloittaessani, sillä perehdyin siitä kertovaan kirjallisuuteen.
Näin ollen pystyin parhaani mukaan tiedostamaan vallankäyttöäni ja erityisesti omien koke-
musten, käsitysten ja ennakkoluulojen vaikutusta tulosten tulkintaan. Pohdin omien kokemus-
ten ja ennakkoluulojen vaikutusta tutkimukseni luotettavuuteen vielä myöhemmin ja avaan tar-
kemmin keinojani välttää henkilökohtaisten tekijöiden vaikutusta tutkimukseeni.

Alasuutarin (2011) mukaan laadullinen tutkimus nojaa aina joiltakin osin aikaisempiin tutki-
mukseen tai tutkijan omiin kokemuksiin. Laadullisen tutkimuksen hyvinä ja huonoina puolina
voidaan pitää sitä, että sen avulla saadaan syvällistä mutta huonosti yleistettävää tietoa. Laadul-
lisessa tutkimuksessa selvennetään, missä suhteessa tutkija olettaa tai väittää tutkimuksensa
esittävän muutakin kuin yksittäistä analysoimaansa aineistoa. Laadullisen tutkimuksen yhtey-
dessä ei pitäisikään puhua yleistämisestä, vaan sen sijaan voitaisiin eritellä sitä, miten tutkija
osoittaa analyysinsä kertovan muusta kuin vain omasta aineistostaan. Suhteuttamisen termi olisi
tässä mielessä osuvampi (Alasuutari, 2011, s. 231; 250; 253). Myös Puusa ja Juuti (2020) pai-
nottavat laadullisen tutkimuksen tulkinnan ja ymmärtämisen prosessien tarkastelun tärkeyttä.
Laadullisessa tutkimuksessa täytyy aina pohtia sitä, miten tutkijan omat näkemykset vaikutta-
vat aineistosta nousseisiin havaintoihin ja millaisen osan tutkijan esiymmärrys saa tutkimuk-
sessa. On tärkeää muistaa, että ihmiset ymmärtävät asioita keskinäisten suhteiden ja kokonai-
suuksien välisinä relaatioina. Jotta laadullisen tutkimuksen tekijä voi vastata kriittisen tiedeyh-
teisön tieteelliselle tutkimukselle asettamiin vaatimuksiin, tulee tutkijan perehtyä tarkasti laa-
dullisen tutkimuksen perusteisiin, ominaisuuksiin ja tutkimusprosessiin (Puusa & Juuti, 2020,
osa 2). Tutkijan on tärkeää selvittää, miten ja millaisten olettamusten ohjaamana hän on kerän-
nyt aineistoa tutkimuksen eri vaiheissa (Kiviniemi, 2015, s. 86).

Kiviniemen (2015) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkija on aina itse tietynlainen aineis-
tonkeruun väline, jolloin on myös luonnollista, että hänen tulkintansa ja näkemyksensä kehiti-
tyvät tutkimusprosessin edetessä. Tutkimuksen kannalta on tärkeää, että tutkija tiedostaa, min-
kälaisia muutoksia tutkimusprosessin aikana tutkijassa itsessään, aineiston keruussa tai tutkit-
tavassa ilmiössä tapahtuu, ja että tutkija osaa tuoda nämä kehitysprosessit esille tutkimuksen
raportoinnissa. Näin ollen myös ulkopuolisetkin voivat arvioida tutkimusprosessia (Kiviniemi,
2015, s. 84–86). Pyrin avaamaan tutkimukseni eri vaiheita, etenkin aineiston analyysini vaiheita
tarkasti, jotta lukijalle on selvillä, miksi olen päätenyt tiettyihin valintoihin. Näin lukija pystyy

myös tarkastelemaan tutkimukseni kokonaisuutta vaihe vaiheelta ja arvioimaan esimerkiksi tutkimustuloksiani analyysivaiheiden valossa. On tärkeää, että lukijalla on tiedossa, mistä tutkimukseni teko alkoi, mitä sen teon aikana on tapahtunut ja muuttunut ja mitkä ovat tutkimustulokseni. Uskon tämän lisäävän tutkimukseni luotettavuutta.

Laadullisessa tutkimuksessa ja etenkin fenomenologisessa lähestymistavassa tutkijan tulee jättää omat ennako-oletukset ja -käsitykset tutkimuksen ulkopuolelle (Vilkka, 2021, s. 175), minkä vuoksi keskityin kunnolla jo Pro gradu- tutkielmaani aloittaessa siihen, etten anna oletusteni vaikuttaa tutkimuksen tekoon. Omat ennako-oletukseni liittyivät vahvimmin varhaiskasvatuksen opettajan (KK/KM) koulutuksen erityispedagogisen osaamisen riittämättömyyteen, sillä siitä minulla on henkilökohtaista kokemusta. Tutkimustani aloittaessa en ollut tietoinen varhaiskasvatuksen sosionomin/ opettajan (AMK) tai varhaiskasvatuksen lastenhoitajan koulutuksista, mutta ajattelin ettei niissäkään erityispedagogista koulutusta ole paljoa. Ennako-oletukseni oli myös se, että tuen tarpeisten lasten kanssa työskentely helpottuu työkokemuksen kasvaessa. Erityisesti näihin ajatuksiin ja oletuksiin halusin keskittyä ennen tutkimuksen aloittamista. Toki aiheeni valintaa ja kiinnostusta sitä kohtaan ohjasivat omat kokemukseni ja oletukseni, mutta onnistuin mielestäni jättämään ne tutkimukseni ulkopuolelle. Tähän pyrin tietoisesti muun muassa perehtymällä aikaisempiin tutkimuksiin ja lähdekirjallisuuteen ennen kuin aloin työstämään tutkielmani pääkäsitteitä, tutkimuskysymyksiä ja aineistonkeruun vaiheita. Halusin ikään kuin unohtaa ennako-oletukseni ennen teoreettisen viitekehyksen ja tutkimuskysymysten muodostamista, jotta osasin tarkastella aiheittani mahdollisimman objektiivisesti. Koin tärkeäksi kirjoittaa ylös omia ajatuksiani, jotta osasin palata niihin myöhemmin ja tiedostin niiden olemassaolon. Etenkin aineiston analyysivaiheessa keskityin siihen, minkälaisen silmälasien läpi kirjoitelmia luen, etten ole jo etukäteen asennoitunut kirjoitelmiin tietyllä tavalla. Näin ollen perehdyin aineistooni puhtaasti aineisto edellä, enkä nostanut sieltä esille vain tiettyjä asioita, vaan pyrin kirjoitelmien kokonaisvaltaiseen tarkasteluun jättämättä mitään ulkopuolelle aineistoon tutustumisen vaiheessa. Lopulta tutkimuskysymysteni kannalta pystyin poimimaan kirjoitelmista oleelliset ja merkitykselliset ilmaukset, huomioiden niiden kokonaisuuden kuitenkin jatkuvasti.

Keräsin aineistoni kirjoitelmapyynnöillä, mutta niiden luotettavuuden arviointia voidaan kuitenkin pohtia Vallin ja Perkkilän (2018) verkkokyselyn luotettavuuden arviointia mukaillen. Valli ja Perkkilä (2018) nostivat esille verkkokyselyn toteuttamisen haasteet sosiaalisen median alustalla. Kun verkkokyselyn jakaa esimerkiksi Facebookiin, kyselyyn saa vastata kuka tahansa eikä tutkija pysty juurikaan rajaamaan vastaajiaan. Tutkimuksen kannalta sosiaalisen median

julkisuus tai puolijulkisuus tarkoittaa sitä, että aineistot muodostuvat samansuuntaisista aihepiireistä kiinnostuneiden henkilöiden tuottamina (Valli & Perkkilä, 2018, s. 119–120; 124). Keräsin aineistoni kahden Facebook-ryhmän kautta ja pohdin etukäteen siihen liittyvää luotettavuuden arviointia. Kyseisiin ryhmiin pääsee sisälle ainoastaan varhaiskasvatusalalla työskentelevät ihmiset erillisen liittymispyynnön kautta, jolloin voidaan ainakin olettaa, että suurin osa vastaajista todella työskenteli varhaiskasvatuksessa. Vallin ja Perkkilän (2018) mukaan sosiaalisen median julkisuus kuitenkin aiheuttaa ongelmia tutkimusetiikkaan ja aineistojen edustavuuteen (Valli & Perkkilä, 2018, s. 126). Haluan kuitenkin uskoa, ettei ulkopuolinen varhaiskasvatuksessa työskentelemätön henkilö tahdo nähdä vaivaa kirjoitelmapyyntöön vastaamiseen vain hovin vuoksi. Saamani kirjoitelmat olivat sisällöltään mielestäni sellaisia, ettei niitä olisi voinut kirjoittaa henkilö, jolla ei oikeasti ole kokemusta varhaiskasvatuksessa työskentelystä.

Pyrin lisäämään tutkimukseni luotettavuutta sillä, että lähetin kirjoitelmapyynnön sisältävän sähköisen lomakkeen ensin testattavaksi muutamalle varhaiskasvatuksessa työskentelevälle ystävälleni. Sain heiltä hyvää palautetta, jonka jälkeen pystyin vielä muokkaamaan lomaketta ja kysymyksiä niin, että ne tuottaisivat mahdollisimman tarkoituksenmukaisia vastauksia tutkimuskysymyksiini nähden. Vilkan (2021) mukaan kysymykset on hyvä testata aina ennen varsinaisen aineiston keräämistä. Kysymykset usein terävöityvät entisestään, kun antaa toisen ihmisen arvioida ne ensin. Testaaja voi esimerkiksi kertoa omin sanoin, miten kysymykset vastaavat tutkimusongelmaan, puuttuuko siitä olennaisia kysymyksiä tai onko siinä jotain epäolennaista (Vilkka, 2021, s. 109–110). Koen, että kirjoitelmapyynnön testaaminen etukäteen edesauttaa tarkoituksenmukaisen aineiston saamista. Näin ystäväni kirjoitelmista, ohjaako apukysymykset tutkimusongelmaani kohden tai ohjailevatko ne kenties liikaa tai liian vähän johonkin suuntaan. Halusin välttää etenkin liiallisen ohjailun mihinkään suuntaan.

Käyttämäni sisällönanalyysi on saanut Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan osaltaan myös kritiikkiä, sillä sen avulla saadaan järjestettyä kerätty aineisto vain johtopäätösten tekoa varten. Sisällönanalyysillä toteutettua tutkimusta saatetaan pitää keskeneräisenä, sillä tutkija on voinut kuvata analyysia hyvin tarkastikin, mutta hän ei ole kyennyt tekemään tutkimuksessaan mieluisia johtopäätöksiä vaan esittelee järjestelmänsä aineiston pelkästään tuloksina (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117). Olen pyrkinyt lisäämään tutkimuksen luotettavuutta sillä, että keskityin rauhassa ja perusteellisesti johtopäätösten muodostamiseen tutkimuksen tulosten pohjalta. Esimerkiksi luin kirjoittamani tulososion useaan kertaan läpi tehden joka kerta erilaisia ja uusia havaintoja niiden pohjalta. Koin tärkeäksi pitää myös pidempää taukoa tutkimustulosten tar-

kastelusta, jotta niihin pystyi palaamaan myöhemmin ikään kuin uusin silmin. Kun ottaa etäisyyttä omaan tekstiin ja havaintoihin, asiat voivat näyttäytyä hyvinkin eriltä jonkin ajan kuluttua. Olen pyrkinyt tarkastelemaan tuloksiani kriittisesti ja monipuolisesti, jotta johtopäätökseni muodostuivat perusteelliseksi. Koin tärkeäksi tarkastella tutkimustuloksiani suhteessa yhteiskuntaan ja varhaiskasvatukseen, ja uskon saaneeni hyvää pohdintaa aikaiseksi niiltä osin. En halunnut pudota sisällönanalyysin tyypilliseen sudenkuoppaan keskittyen vain tutkimustulosten esittelyyn. Tavoitteenani oli tuottaa laadukasta ja luovaa pohdintaa.

Aineistolähtöinen tutkimus on saanut Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan myös jonkin verran kritiikkiä. On todettu, että puhdasta aineistolähtöistä analyysiä on vaikeaa toteuttaa, koska ei ole olemassa objektiivisia havaintoja sinällään, vaan esimerkiksi aiemmin käytetyt käsitteet, tutkimusasetelma ja menetelmät ovat tutkijan asettamia ja vaikuttavat lähes poikkeuksetta tutkimustuloksiin. Fenomenologisessa perinteessä ongelmaa on pyritty ratkaisemaan sillä, että tutkija kirjoittaa ylös omat ennakko-oletuksensa tutkittavasta ilmiöstä ja suhtautuu niihin tietoisesti analyysiprosessin aikana (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 109). Sen sijaan Gläser-Zikudan, Hagenauer ja Stephan (2020) toivat esille sisällönanalyysin luotettavuuden positiivisen aspektin. Heidän mukaansa sisällönanalyysi toimii analyysimenetelmän lisäksi tutkimusprosessin eri analyysivaiheiden dokumentointivälineenä ja näin ollen varmistaa luotettavuutta analyysin aikana ja sen jälkeen (Gläser-Zikudan, Hagenauer & Stephan, 2020).

Kiviniemi (2015) nosti esille, että keskeinen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin osa-alue on tutkimuksen tulosten esittely. Tutkija on tuloksia muodostaessaan aina tulkintojen tekijä, jolloin aineistosta voi herätä tutkijasta riippuen monia erilaisia tulkintoja. Tulkinta on aina ehdollinen, puutteellinen ja tutkijan yksipuolinen näkemys ilmiöstä. Tämän vuoksi tutkijan on tärkeää hahmottaa johdonmukaisesti omia tulkintojaan ja ymmärtää, perusteet, joiden myötä tulkinnat on muodostettu. Tutkimuksen tulososiossa täytyy tarjota lukijalle väline arvioida, onko tutkijan tulkinta lukijan kannalta uskottava (Kiviniemi, 2015, s. 86–87). Jotta tulkinnat vastaisivat mahdollisimman hyvin tutkimukseen osallistujien näkemyksiä, tulee tutkijan Vilkan (2021) mukaan ymmärtää tutkittavien kokemuksia ja käsityksiä. Ymmärrys syntyy vuoropuhelun ja dialogin avulla, jolloin tutkija käy vuoropuhelua oman ajattelun, tutkimusteorian ja aineiston kanssa. On tärkeää lukea aineisto läpi niin monta kertaa, että tutkija ymmärtää tutkittavien ajatuksen juoksua ja pystyy kiinnittämään huomion ensin toisten ihmisten näkökulmien moninaisuuteen kokemusten ja käsitysten yhteydessä. Näin ollen tutkija pyrkii ymmärtämään eroja tutkittavien henkilöiden käsitysten, oman kokemusmaailmansa ja tekemien havaintojen välillä (Vilka, 2021, s. 20–21).

Luin aineistoni läpi useita kertoja, ilman värillisiä tusseja, tussien kanssa, muistiinpanojen kanssa, luokitteluiden yhteydessä ja taas ilman ylimääräisiä työvälineitä. Koin tärkeäksi, että tutustun aineistooni kunnolla, eri tavoin ja pitkän aikavälin aikana. Kun analyysivaihe oli edennyt tutkimustulosten esittelyyn, palasin vielä useampaan kertaan alkuperäisiin kirjoitelmiin varmistuen, etten ole jättänyt mitään tärkeää huomioimatta. Halusin lisätä tulososioon suoria sitaatteja kirjoitelmista, sillä silloin lukijalle hahmottuu perusteellisesti tutkimukseni tulokset, ja ne tukivat samalla aukikirjoitettua tekstiä. Tulkintoja pyrin tekemään rauhassa vasta sitten, kun aineisto oli kunnolla analysoitu ja tutkimustulokset avattu läpikotaisin. Tulkintojen muodostamiseen vaikuttivat kirjoitelmien tunnelma ja niissä esiin nousseet suuret teemat. Pyrin tekemään tulkintoja ainoastaan kirjoitelmien pohjalta ilman, että henkilökohtaiset tekijät vaikuttavat niihin.

6.2 Lopuksi

Tämän Pro gradu- tutkielman tarkoituksena oli tutkia varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksia koulutustaustan ja työkokemuksen merkityksestä työskenneltäessä tuen tarpeisten lasten kanssa. Tavoitteenani oli saada vastauksia kysymyksiin, minkälaisia valmiuksia henkilöstö on kokenut saavansa oman koulutustaustansa ja työkokemuksensa kautta sekä millaisia merkityksiä niillä on tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyssä. Koin, että sain vastattua tutkimuskysymyksiini onnistuneesti monipuolisen ja rikkaan tutkimusaineistoni avulla. Jäin kuitenkin pohtimaan, olisiko kirjoitelmapyyntöni yhteydessä kysytyt taustatiedot voitu muotoilla osittain toisin. Osassa vastauksista oli sekavuutta koulutustaustan ja ammattinimikkeen valinnassa. Sain kuitenkin lopulta järjestettyä aineiston niin, että vastaajien ammattinimikkeet ja niitä vastaavat koulutustaustat olivat oikeissa ryhmissään.

Kirjoitelmissa oli koulutustaustan ja työkokemuksen pohdinnan lisäksi paljon muita teemoja, jotka vaikuttavat tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyyn. Minulle tuli yllätyksenä, että nämä teemat osoittautuivat niin suuriksi ja olennaiseksi osaksi tutkimustani. Pyrin tulososiossa keskittymään koulutustaustan ja työkokemuksen merkityksiin, mutta muita teemoja käsittelevä alaosio laajeni yllättävän suureksi. Jälkeenpäin ajateltuna, pohtisin kirjoitelmapyyntöni apukysymyksiä vielä uudelleen. Jättäisin ehkä kokonaan pois tai muotoilisin uudella tavalla kysymyksen, joka viittaa arjessa kaivattaviin muutoksiin ja toiveisiin. Näin ollen kirjoitelmat eivät painottuisi niin paljoa tutkimuskysymyksiini ulkopuolelle jääneisiin teemoihin. Koen kuitenkin,

että sain arvokasta aineistoa varhaiskasvatuksen työkentän tilanteesta, mikä osaltaan rikastutti tutkimustani.

Aineistostani olisi voinut saada vielä rikkaamman, jos olisin lisännyt taustakysymyksiin vastaajien asuinpaikkakunnat. Olisi ollut mielenkiintoista tietää, mistä puolelta Suomea varhaiskasvatuksen ammattilaiset vastailivat kirjoitelmapyyntöni. Uskon tutkimukseni lähteisiin nojaten, että kuntien välillä on suurestikin vaihtelua henkilöstömitoituksissa, henkilöstön saatavuudessa, resurssien suuntaamisessa ja arjen toimintatavoissa. Asuinpaikkakunnan mukaanotto taustakysymyksiin olisi kuitenkin vaatinut hiukan erilaista tutkimusotetta, joka olisi voinut vaikuttaa muun muassa tutkimuskysymyksiin. Uskon, että tutkimuksestani olisi tullut tällöin liian laaja. Oli kuitenkin mielenkiintoista pohtia aineistossani vastaajien asuinpaikkakuntia ja arvailla, mistä päin Suomea kukakin vastaaja oli. On mahdotonta lähteä arvailemaan vastaajien asuinpaikkakuntia, mutta kirjoitelmissa oli kuitenkin selviä eroja esimerkiksi resurssien suuntaamisessa ja henkilöstömitoituksissa, josta voidaan olettaa vastaajien tulevan eri puolilta Suomea.

Edelliseenkin kappaleeseen nojaten, olisi mielenkiintoista lähteä työstämään jatkotutkimusta kohti varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksia niin, että heidän paikkakuntaeronsa otettaisiin huomioon. Olisi kiinnostavaa tietää, kuinka eri tavoin tuen tarpeisten lasten kanssa työskentely on järjestetty eri kunnissa tai eri maakunnissa. Erityisesti kiehtoisii saada tietoon eroja Suomen eri alueiden välillä. Keskityin omassa tutkimuksessani Oulun alueen lähteisiin muun muassa opinto-oppaita tarkasteltaessa, sillä olen itse Oulusta kotoisin. Mutta miten esimerkiksi varhaiskasvatuksen tuen järjestäminen Oulussa eroaa Helsingissä, Joensuussa, Tampereella tai Rovaniemellä järjestettävästä varhaiskasvatuksesta? Jatkotutkimuksia ajatellen olisi myös mielenkiintoista tutkia, miten uusi varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden päivitys (2022) vaikuttaa lasten tuen järjestämiseen varhaiskasvatuksessa. Uusissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mainittiin myös inklusiivisuus ja inklusiiviset arvot ensimmäistä kertaa kunnolla, joten olisi mielenkiintoista pohtia myös sen vaikutusta varhaiskasvatukseen.

Lähteet

- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4., uud. p.). Tampere: Vastapaino.
- Alijoki, A. & Pihlaja, P. (2011). Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 260–273). PS-kustannus.
- Campbell, S. (2014). What is qualitative research? *Clinical laboratory science*, 27(1), 3. Saatavilla: <https://doi.org/10.29074/ascls.27.1.3>
- Cerbone, D. R. (2014). *Understanding phenomenology*, [E-kirja]. Routledge. [Viitattu 15.12.2021].
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research desing: Choosing among five approaches*, (3rd ed.). SAGE Publications.
- Flood, A. (2010). Understanding phenomenology. *Nurse researcher*, 17(2), 7–15. Saatavilla: <https://oec-ovid-com.pc124152.oulu.fi:9443/article/00021768-201002170-00003/HTML>
- Gläser-Zikuda, M., Hagenauer, G. & Stephan, M. (2020). The Potential of Qualitative Content Analysis for Empirical Educational Research. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 21(1), Art. 17. Saatavilla: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3443/4540>
- Hakala, J. T. & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika*, 9(4), 8–23. Saatavilla: http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/a1_hakalaleivo_1412152009.pdf
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian journal of disability research: SJDR*, 19(3), 206–217. Saatavilla: <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hausstätter, R. S. (2014). In Support of Unfinished Inclusion. *Scandinavian journal of educational research*, 58(4), 424–434. Saatavilla: <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.773553>
- Heiskanen, N. (2019). Tuen prosessit ja lähtökohdat. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 95–118), (2., uud. p.). PS-kustannus.
- Hermanfors, K. (2017). Inklusiivinen varhaiskasvatus – itsestään selvääkö? *Kasvatus & Aika*, 11(3), 91–95. Saatavilla: http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/ke1_2809171616.pdf
- Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. (2020). Luku 19, Fenomenologia: Ihmisen kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*, [E-kirja]. Gaudeamus. [Viitattu 8.12.2021].

- Juntunen, T. (2018). ”Meillä on se pedagoginen vastuu” *Vastavalmistuneiden varhaiskasvat-
tajien kokemuksia koulutuksen ja työelämän pedagogisesta asiantuntijuudesta* [Pro gradu-
tutkielma, Oulun yliopisto]. Jultika- julkaisuarkisto. Saatavilla: [http://jultika.oulu.fi/Re-
cord/nbnfioulu-201804071453](http://jultika.oulu.fi/Record/nbnfioulu-201804071453)
- Karila, K., Harju-Luukkainen, H., Juntunen, A., Kainulainen, S., Kaulio-Kuikka, K., Mattila,
V., Rantala, K., Ropponen, M., Rouhiainen-Valo, T., Sirén-Aura, M., Goman, J., Musto-
nen, K. & Smeds-Nylund, A-S. (2013). *Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa. Arviointi
koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista*. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvosto,
Julkaisuja 7:2013. Saatavilla: https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KKA_0713.pdf
- Kiviniemi, K. (2016). ”Työkokemukseen perustavaa osaamista ei prosessissa arvostettu”: Tut-
kimus hyväksilukujen ja aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen toteutumisesta keski-
pohjalaisessa korkeakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chy-
denius. Saatavilla: [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/49342/ahot_web.pdf?se-
quence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/49342/ahot_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J.
(toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen
teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 74–88). PS-kustannus.
- Kivirauma, J., Klemelä, K. & Rinne, R. (2006). Segregation, integration, inclusion – the ideo-
logy and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 117–
133. Saatavilla: <https://doi.org/10.1080/08856250600600729>
- Kontio, M. (2010). *Moniammatillinen yhteistyö*. Oulu: TUKEVA-hanke. Saatavilla:
<http://www.oulu.ouka.fi/seutu/tukeva/Moniammatillinen-julkaisu.pdf>
- Korkalainen, P. (2009). *Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen: Ammatillisen
asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä*. Jyväsky-
län yliopisto. Saatavilla: [https://jyx.jyu.fi/bitstream/han-
dle/123456789/20351/9789513936167.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/20351/9789513936167.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Koski, L. (2020). Osa 4, Teksteistä teemoiksi – Dialoginen tematisointi. Teoksessa Puusa, A.,
Juuti, P. & Aaltio, I. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*, [E-kirja].
Gaudeamus. [Viitattu 15.2.2022].
- Kupila, P. (2011). Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa Hu-
jala, E. & Turja, L. (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 300–311). PS-kustannus.
- Kyrö-Ämmälä, O. & Arminen, K. (2020). Osa 1, Luku 3: Opettajia monenlaisille oppijoille –
Inklusiivisia luokanopettajia kouluttamassa. Teoksessa Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs,

- A. (toim.), *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*, [E-kirja]. PS-kustannus. [Viitattu 15.12.2021].
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 29–51). PS-kustannus.
- Lähteenoksa, M. n.d. *Miksi tämä lapsi kuormittuu toisia helpommin?* Verkkosivu: Erityisvoimia. [Viitattu 9.12.2021]. Saatavilla: <https://erityisvoimia.fi/kuormitus-mista-kyse/miksita-lapsi-kuormittuu-muita-helpommin/>
- Madureira Ferreira, J. (2018). *Inclusive early childhood education and the role of peer interaction: Brazil and Finland in dialogue*. Tampere University Press.
- Madureira Ferreira, J., Mäkinen, M. & de Souza Amorim, K. (2018). Reflecting on Inclusion in Early Childhood Education: Pedagogical Practice, School Space and Peer Interaction. *Journal of Early Childhood Education Research*, 7(1), 25. Saatavilla: <https://journal.fi/jecer/article/view/114084/67283>
- Manner, M. (10.2.2022). Päivittäinen alivoimapeli – varhaiskasvatuksen henkilöstövaje on selätettävä, maksoi mitä maksoi, *Opettaja*, 3/2022. OAJ. Saatavilla: https://www.opettaja.fi/ajassa/paivittainen-alivoimapeli/?fbclid=IwAR1OrMxHxoIk50uoWwHH2OV_9rXx_n-7FYnoqsqR46iLh2EWt5YqCK8TPCo
- Nislin, M. (2016). Hermoja raastavaa vai palkitsevaa työtä päiväkodissa? *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti*, 53(3), 218–222. Saatavilla: <https://journal.fi/sla/article/view/59161>
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Tampere: Opetushallitus. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*. Opetushallitus. Saatavilla: <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/8274670>
- Opetushallitus. n. d. *Vaativan erityisen tuen VIP-verkostot*. Verkkosivu. [Viitattu 10.1.2021]. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/vaativan-erityisen-tuen-vip-verkostot>

- Opetushallitus. n.d. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden päivitys 2021–2022. Verkkosivu. [Viitattu 28.2.2022]. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteiden-paivitys-2021-2022>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2021). *Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa. Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:13. Opetus- ja kulttuuriministeriö: Helsinki. Saatavilla: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162927/OKM_2021_13.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30. Opetus- ja kulttuuriministeriö: Helsinki. Saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017). *Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys 2017*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:39. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80737/okm39.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Opintopolku. n.d A. *Sosionomi (AMK), sosiaaliala*. Verkkosivu. [Viitattu 18.2.2022]. Saatavilla: <https://opintopolku.fi/konfo/fi/koulutus/1.2.246.562.13.00000000000000000254>
- Opintopolku. n.d B. *Varhaiskasvatus, Varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelma, kasvatustieteen kandidaatti ja maisteri (3 v+ 2 v)*. Verkkosivu. [Viitattu 18.2.2022]. Saatavilla: <https://opintopolku.fi/konfo/fi/koulutus/1.2.246.562.13.000000000000000001546>
- OSAO. (16.5.2016). *Opetussuunnitelman tutkintokohtainen osa, Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto*. Verkkosivu. [Viitattu 28.1.2022]. Saatavilla: <https://www.osao.fi/opiskelen-osaossa/opiskelu/opetustarjonta/>
- OSAO. n.d. *Lähihoitaja, lasten ja nuorten kasvatus ja hoito – Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto*. Verkkosivu. [Viitattu 31.1.2022]. Saatavilla: <https://www.osao.fi/opinnot/lahihoitaja-lasten-ja-nuorten-kasvatus-ja-hoito/>
- Oulun ammattikorkeakoulu. n.d. *Sosiaalialan tutkinto-ohjelman (210 op) opetussuunnitelma 2021–2022*. Verkkosivu. [Viitattu 28.1.2022]. Saatavilla: <https://www.oamk.fi/opinto-opas/opintojen-sisalto/opetussuunnitelmat?koulutus=sos2022km&lk=k2022&ala-sivu=ops>

- Oulun yliopisto. n.d. *Oulun yliopiston Varhaiskasvatuksen (KK) opinto-opas 2021–2022*. Verkko-sivu. [Viitattu 9.12.2021]. Saatavilla: <https://opas.peppi oulu.fi/ohjelma/12441>
- Pihlaja, P. & Neitola, M. (2017). Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika*, 11(3), 70–91. Saatavilla: <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68726/30168>
- Pihlaja, P. & Viitala, R. (2019A). Varhaiserityiskasvatus suunnannäyttäjänä. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 10–14), (2., uud. p.). PS-kustannus.
- Pihlaja, P. & Viitala, R. (2019B). Muuttuva varhaiskasvatus. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 17–49), (2., uud. p.). PS-kustannus.
- Pihlaja, P. & Viitala, R. (2018). *Muuttuva varhaiskasvatus*. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 17–49). PS-kustannus.
- Puroila, A. & Kinnunen, S. (2017). *Selvitys varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksista*. Valtioneuvoston kanslia. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 78/2017. Saatavilla: <http://jultika oulu.fi/files/nbnfi-fe201801121319.pdf>
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Osa 2, Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*, [E-kirja]. Gaudeamus. [Viitattu 3.12.2021].
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Osa 5, Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*, [E-kirja]. Gaudeamus. [Viitattu 18.3.2023].
- Puusa, A. (2020). Osa 4, luku 9, Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*, [E-kirja]. Gaudeamus. [Viitattu 7.2.2022].
- Päärni, L. & Tervo, A. (2017). *Vastavalmistuneiden lastentarhanopettajien kokemuksia työaloittamisen haasteista*. [Pro gradu- tutkielma, Oulun yliopisto]. Jultika- julkaisuarkisto. Saatavilla: <http://jultika oulu.fi/files/nbnfioulu-201701131087.pdf>
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International journal of inclusive education*, 22(7), 803–817. Saatavilla: <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Salminen, J. (2014). *The teacher as a source of educational support: Exploring teacher-child interactions and teacher's pedagogical practices in Finnish preschool classrooms*. University of Jyväskylä. Saatavilla: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44798/978-951-39-5982-1_vaitos13122014.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Sarolahti, M. (2019). Helsingin varhaiskasvatus on kriittisessä tilassa – henkilöstöpulan takia puolet ruotsinkielisistä lapsista suomenkielisiin päiväkoteihin. Yle uutiset 11.12.2019. [Viitattu 8.2.2022]. Saatavilla: <https://yle.fi/uutiset/3-11112426>
- Sokolowski, R. (2000). *Introduction to phenomenology*. [E-kirja]. Cambridge University Press. [Viitattu 16.2.2022].
- Stadler-Heer, S. (2019). Inclusion. *ELT journal*, 73(2), 219–222. Saatavilla: <https://doi.org/10.1093/elt/ccz004>
- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020). Osa 1, Luku 1: Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (toim.), *Mahdoton inkluisio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. [E-kirja]. PS-kustannus. [Viitattu 14.12.2021].
- Tolonen, A. (2020). *Anu Laurilan lapsi jäi päiväkodissa ilman apua ja seuraukset ovat kalliit: On tuurista kiinni, saavatko lapset tarpeeksi tukea varhaiskasvatuksessa*. Yle uutiset 3.2.2020. [Viitattu 10.1.2021]. Saatavilla: <https://yle.fi/uutiset/3-11182442>
- Tuhkanen, A. (2019). *Varhaiskasvatuksen opettajapula pahentunut pääkaupunkiseudulla muutamassa vuodessa rajusti*. Yle uutiset 12.8.2019. [Viitattu 8.2.2022]. Saatavilla: <https://yle.fi/uutiset/3-10918248>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 92–116), (5., uud. p.). PS-kustannus.
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 117–128), (5., uud. p.). PS-kustannus.
- Valtanen, T. (2021). Varhaiskasvatuksen ahdinkoa helpotetaan lähes 400 uudella opiskelupaikalla – ministeri: Tässä tavoitellaan nyt vanhempiakin henkilöitä alalle. Yle uutiset 12.12.2021. [Viitattu 8.2.2022]. Saatavilla: <https://yle.fi/uutiset/3-12226030>
- Vargas-Barón, E. (2014). Foreword: The Salamanca Declaration: Still Our Guide for the Future. Teoksessa Kiuppis, F. & Hausstätter, R. S. (toim.), *Inclusive education twenty years after Salamanca* (s. XIII-XIX). Peter Lang.
- Varhaiskasvatuslaki. 580/2018. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Viitala, R. (2019). Inkluisio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 51–77), (2., uud. p.). PS-kustannus.

- Viitala, R. (2014). *Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 501. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Viljamaa, E. & Takala, M. (2017). Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti*, 6(2), 207–229. Suomen varhaiskasvatus. Saatavilla: <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfi-fe201804126519.pdf>
- Vilkka, H. (2021). *Näin onnistut opinnäytetyössä: Ratkaisut tutkimuksen umpikujiin*. PS-kustannus.

Liite 1

Saateteksti

Hei!

Olen varhaiskasvatuksen erityisopettajaopiskelija Oulun yliopistosta. Teen tällä hetkellä Pro gradu- tutkielmaani, jonka aiheena on varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemukset oman koulutustaustan työkokemuksen merkityksestä työskenneltäessä tuen tarpeisten lasten kanssa.

Haluan tutkia, minkälaisia valmiuksia varhaiskasvatuksen henkilöstö on kokenut saavansa koulutustaustansa ja työkokemuksensa myötä tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyyn, ja onko niillä minkälainen merkitys.

Kysely koostuu taustatiedoista, jonka jälkeen voit kirjoittaa avoimen kirjoitelman työskentelystä tuen tarpeisten lasten kanssa. Vääriä vastauksia ei ole olemassa! Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja aineisto kerätään ja käsitellään anonyymisti. Vastaukset hävitetään, kun ne on käsitelty.

Kysely/kirjoitelmapyyntö on kohdennettu varhaiskasvatuksen ammattilaisille, mutta haluan poissulkea tutkimuksen ulkopuolelle VEO:t ja avustajat, sillä heidän työnsä kohdistuu päivittäin tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyyn.

Kyselyyn pääset vastaamaan täältä:

Kiitän jo etukäteen vastauksista!

Laura Palosaari