



Orava Maija

Varhaiskasvatuksen yleisen tuen toteuttaminen ja lapsen roolin mahdollistaminen oman tuen
järjestämisessä varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkökulmasta

Pro gradu - tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA

Erityispedagogiikan maisteriohjelma

Varhaiskasvatuksen erityisopettaja

2024

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Varhaiskasvatuksen yleisen tuen toteuttaminen ja lapsen roolin mahdollistaminen oman tuen järjestämisessä varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkökulmasta. (Maija Orava)

Pro gradu –tutkielma, 71 sivua

Toukokuu 2024

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää, miten varhaiskasvatuksen erityisopettajat toteuttavat varhaiskasvatuksen yleistä tukea ja millainen rooli lapsella itsellään on oman tuen järjestämisessä. Aihe on ajankohtainen, sillä elokuussa 2022 voimaan astunut varhaiskasvatuslain (580/2018) lakimuutos (1183/2021) vahvisti lapsen oikeutta varhaiskasvatuksessa järjestettävään tukeen ja toi varhaiskasvatukseen kolmitasoisien tuen järjestelmän. Kolmitasoinen tuki muodostuu yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tuesta. Varhaiskasvatuksen yleinen tuki on kolmitasoisien tuen ensimmäinen taso, jota edeltää laadukas varhaiskasvatus. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) linjaavat yhdeksi tuen järjestämisen lähtökohdaksi lapsen kuumemisen ikä ja kehitystaso huomioiden.

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä käsitellään inklusiivista varhaiskasvatusta, varhaiskasvatuslakia, varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvaa, varhaiskasvatuksen yleistä tukea ja lapsen roolia oman tuen järjestämisessä.

Tutkimukseni aineistonkeruusta vastasi *Varhaiskasvatuksen palveluntuottajien tuen rakenteet ja hallinnon prosessit* –tutkimushanke (VakaTuki –hanke). Tutkimuksen laadullinen haastatteluaineisto kerättiin 6.6.2023 - 28.6.2023 välisenä aikana ja se koostui 12 varhaiskasvatuksen erityisopettajan vastauksista.

Tutkimustulokset kertovat, että varhaiskasvatuksen erityisopettajien toteuttama yleinen tuki koostuu tuen määrittelystä ja suunnittelusta, pedagogisista ja rakenteellisista tuen muodoista, tuen vaikuttavuuden arvioinnista ja lainsäädännön ohjeistuksista. Yleisen tuen toteuttamista eniten haastavat tekijät ovat yleisen tuen käsitteeseen liittyvä ajattelutavan muutos ja tuen tason määrittely. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat korostivat ja kokivat lapsen roolin oman tuen järjestämisessä tärkeäksi, mutta roolia kuvailtiin vähäiseksi ja kehitettäväksi asiaksi.

Tämän tutkimuksen perusteella varhaiskasvatuksen yleinen tuki ja lapsen rooli oman tuen järjestämiseensä hakevat vielä toimivia käytänteitä varhaiskasvatuksen arjessa.

Avainsanat: inklusiivinen varhaiskasvatus, varhaiskasvatuslaki, yleinen tuki, varhaiskasvatuksen erityisopettaja, lapsen rooli

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Erityiskasvatus osana varhaiskasvatusta	6
2.1	Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta	7
2.2	Lakimuutos inklusiivisuuden ja varhaiskasvatuksen tukijärjestelmän perustana	9
2.3	Inklusiivisen varhaiskasvatuksen lähtökohdat	10
2.4	Varhaiskasvatuksen erityisopettaja inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttajana	14
3	Tuen toteuttaminen varhaiskasvatuksessa	19
3.1	Varhaiskasvatuksen tuen muodot	19
3.2	Varhaiskasvatuksen yleinen tuki	20
3.3	Lapsen rooli oman tuen järjestämisessä	23
4	Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset	26
5	Tutkimuksen toteuttaminen	27
5.1	Laadullinen tutkimus ihmisten näkemysten tarkastelun välineenä	27
5.2	Teemahaastattelu ja fokusryhmäkeskustelu aineistonkeruumenetelminä	28
5.3	Tutkimusaineiston keruu ja tutkimukseen osallistujat	29
5.4	Aineiston analyysi	31
6	Tutkimustulokset	36
6.1	Yleisen tuen toteuttaminen varhaiskasvatuksessa	36
6.2	Yleisen tuen toteuttamista haastavat tekijät varhaiskasvatuksessa	42
6.3	Lapsen rooli oman tuen järjestämisessä	46
6.4	Tutkimuksen yhteenveto	48
7	Pohdinta	51
7.1	Yleisen tuen toteuttaminen ja siihen liittyvät haasteet varhaiskasvatuksessa	51
7.2	Lapsen rooli oman tuen järjestämisen prosessissa	59
7.3	Luotettavuus ja eettisyys	60
7.4	Johtopäätökset, jatkotutkimusideat ja hyödynnettävyys	64
	Lähteet	65

1 Johdanto

Varhaiskasvatus on ollut viime vuosien aikana monien muutosten keskellä. Muutoksista merkittävimmät liittyvät varhaiskasvatuksen lainsäädäntöön. Laki lasten päivähoidosta muuttui varhaiskasvatuslaiksi vuonna 2015 (580/2015) ja sitä uudistettiin vuonna 2018 (540/2018). Tuorein lakiuudistus, laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta (1183/2021), vahvisti varhaiskasvatukseen osallistuvan lapsen oikeutta tukeen merkittävästi. Lakimuutos sisältää inklusiivisesti toteutettavan varhaiskasvatuksen periaatteet sekä lapsen oikeuden tukeen ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluihin.

Kiinnostuin varhaiskasvatuksen lakimuutoksesta (1183/2021) ja sen varhaiskasvatukseen tuomasta kolmitasoisesta tuesta varhaiskasvatuksen erityisopettaja -opintojeni myötä. Kolmitasoinen tukijärjestelmä oli minulle entuudestaan tuttu esiopetuksesta, jossa toteutetaan perusopetuslain (628/1998) mukaista yleistä, tehostettua ja erityistä tukea. Erityisesti kiinnostuin varhaiskasvatuksen yleisestä tuesta, jonka määritelmä eroaa perusopetuksen yleisestä tuesta siitä huolimatta, että yksi ajatus uudistuksen taustalla oli johdonmukaisen tuen jatkumon luominen varhaiskasvatuksesta ja esi- ja perusopetukseen. (Alila ym., 2022). Koin todella haastavaksi muuttaa henkilökohtaista ajattelutapani yleisestä tuesta. Varhaiskasvatuksen yleinen tuki mahdollistetaan kaikille, mutta se ei automaattisesti kuulu kaikille. Yleistä tukea edeltää laadukas varhaiskasvatus, joka kuuluu jokaiselle lapselle (OPH, 2022). Ajattelutavan muutoksen lisäksi kiinnitin huomioni siihen, ettei laki määrittele tarkasti, miten yleistä tukea tulisi järjestää. Vastuu tuen järjestämisestä ja tuen vaikuttavuuden arvioinnista on varhaiskasvatuksen järjestäjällä (OPH, 2022), mikä voi tarkoittaa suuria eroja tuen toteuttamisessa eri kuntien ja varhaiskasvatustusyksiköiden välillä.

Kolmitasoisen tuen mallin lisäksi lakimuutos (1183/2021) toi varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2022) inklusiivisuuden käsitteen ja lapsen edun ensisijaisuuden varhaiskasvatusta ja tukea järjestettäessä. Henkilökohtainen kiinnostukseni heräsi niitä käytänteitä kohtaan, jotka on luotu varhaiskasvatusikäisten lasten saamiseksi ikätasonsa mukaisesti osallisiksi tuen järjestämiseen ja päätöksentekoon liittyviin prosesseihin.

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, miten varhaiskasvatuksen erityisopettajat toteuttavat varhaiskasvatuksen yleistä tukea ja mahdollistavat lapsen roolin oman tuen järjestämisproses-
sissa. Tutkimusjoukokseni valitsin varhaiskasvatuksen erityisopettajat, sillä tulen itse toteutta-

maan varhaiskasvatuksen yleistä tukea samasta näkökulmasta tulevassa ammatissani. Tutkimukseni kytkeytyy opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaan VakaTuki - *Varhaiskasvatuksen palveluntuottajien tuen rakenteet ja hallinnon prosessit* -tutkimushankkeeseen, jonka tavoitteena oli selvittää, miten varhaiskasvatuslain (540/2018) lakimuutoksen (1183/2021) seurauksena tulleita varhaiskasvatuksen yleisen, tehostetun ja erityisen tuen tasoja toteutettiin siirtymäaikana 1.8.2022 - 31.12.2023 eri kunnissa.

Aiheeseeni päädyin, koska huomasin oman sisäisen ajattelutapani ristiriidan perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen yleisen tuen välillä. Kevään 2023 opetusharjoitteluni aikana havaitsin samankaltaista ajattelua olevan liikkeellä myös varhaiskasvatuksen kentällä. Minua kiinnostaa, miten varhaiskasvatuksen erityisopettajat ovat päätyneet toteuttamaan varhaiskasvatuksen yleistä tukea ja millaisia haasteita he ovat sen toteuttamisessa kohdanneet. Lapsen roolin koin opetusharjoitteluni aikana oman tuen järjestämisessä vähäiseksi. Lapset eivät olleet mukana esimerkiksi omissa pedagogisissa palaverissaan, vaikka varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) korostavat lapsen edun ensisijaisuutta ja lapsen osallistamista tuen suunnitteluun ja arviointiin oman ikä- ja kehitystasonsa mukaisesti. Yhteiskunnallisesti tutkimukseni antaa tietoa siitä, miten varhaiskasvatuksen kolmitasoisen tuen yleinen tuki toteutuu varhaiskasvatuksen kentällä.

Varhaiskasvatuksen yleisestä tuesta ei löydy vielä julkaistuja vertaisarvioituja artikkeleita tai tutkimusta. Pihlaja ja Ojala (2023) ovat tutkineet aihetta sivuten erityispedagogisia sisältöjä varhaiskasvatuksen opettajaopintojen opetussuunnitelmassa ja Heiskanen ja Franck (2023) ovat tutkineet suomalaisen ja norjalaisen varhaiskasvatuksen hallintopäätösprosesseja. Varhaiskasvatuksen kolmitasoisesta tuesta ja varhaiskasvatuksen lakimuutoksen vaikutuksista on tehty jonkin verran opinnäytetöitä. Varhaiskasvatuksen yleistä tukea on tutkittu opinnäytetöissä alle 3-vuotiaiden pedagogiikassa ja yksittäisten päiväkotien näkökulmasta. Alila ym. (2022) nostavat Oikeus oppia -hankkeen loppuraportissa yhtenä kehitysehdotuksena yleisen tuen toteuttamista tarkastelevan tutkimuksen, yleisen tuen vahvistamisen sekä yleisen tuen määrittelyn perusopetuksen lainsäädännössä. Lapsen roolia omassa päätöksenteossa on tutkittu suomalaisessa tutkimuksessa vähän, kansainvälinen tutkimus painottuu lapsen osallisuuden lastensuojelussa ja terveydenhuollon palveluissa.

2 Erityiskasvatus osana varhaiskasvatusta

Tässä luvussa kerron varhaiserityiskasvatuksen kehittymisestä, inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta ja sen muutosprosessista sekä varhaiskasvatustilain lakimuutoksesta 1183/2021. Lisäksi avaatan varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvaa inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttajana.

Erityiskasvatus on osa varhaiskasvatusta ja sen runko muodostuu varhaiskasvatuksen arvoista, toiminnasta ja yhteiskunnallisesta asemasta. Varhaiskasvatus, erityispedagogiikka ja inklusiivinen kasvatus toimivat viitekehyksenä varhaiserityiskasvatukselle käytännön pedagogiikkana ja tutkimuksellisessa muodossa (Pihlaja & Viitala, 2022b). Uudistunut varhaiskasvatuksen tukijärjestelmä ja inklusiivisen kasvatuksen painotus ovat lisänneet viime vuosina pohdintaa varhaiserityiskasvatuksen toteuttamisesta osana varhaiskasvatusta (Pihlaja & Viitala, 2022a).

Varhaiserityiskasvatuksen kehitys

Päivähoidon järjestämisen idea oli 1970-luvulla naisten työssäkäynnin ja vanhempien opiskelun mahdollistaminen. Päivähoidon rooli oli aikuislähtöinen sosiaalipalvelu perheille (Pihlaja & Viitala, 2022b). Laki lasten päivähoidosta (36/1973) linjasi päivähoidon järjestämisestä siten, että se edistää lapsen kehitystä ja oppimismahdollisuuksia tarjotun hoidon lisäksi (Laki lasten päivähoidosta 36/1973). Lainsäädäntö loi kunnallisen päivähoitojärjestelmän (Alila ym., 2014), jonka rinnalle on viime vuosina laajentuneet yksityiset varhaiskasvatuspalvelut (Pihlaja & Viitala, 2022b). Tukea tarvitsevien ihmisten palvelut olivat 1960–1970-luvuilla segregaatiosuuntaisia – pienetkin lapset asuivat aikakauden aikana laitoksissa, poissa kotoa (Viitala, 2022).

Varhaiskasvatuksessa lasten tarvitsemaa tukea ja varhaiserityiskasvatusta on tarjottu valtaosin yleisissä lapsiryhmissä (Neitola, 2022). Perusopetuksessa vallinnutta jakoa erityiskouluihin ja tavallisiin kouluihin ei ole suomalaisessa varhaiskasvatuksessa pääsääntöisesti ollut. Vuoden 1978 Erityispäivähoidon työryhmän muistiosta alkaen asiakirjat ovat ohjanneet lapsen tuen toteuttamista segregaatiosijaan integraation periaatteiden mukaisesti. Varhaiskasvatuksessa erityisryhmät ovat toimineet ja toimivat tavallisten päiväkotien yhteydessä siten, että heillä on yhteistä toimintaa muiden ryhmien kanssa (Viitala, 2022).

Päivähoito-käsitteen käyttö lainsäädännössä korosti palvelun hoidollista ja sosiaalihuollollista näkökulmaa ja jätti kasvatuksen taka-alalle (Alila ym., 2014, s. 12). Subjektiivinen päivähoito-

oikeus lisättiin päivähoitolakiin 1990-luvulla, minkä seurauksena päivähoidon tarveperustaisuus muuttui jokaisen lapsen yksilölliseksi oikeudeksi. Saman vuosikymmenen aikana kasvat-
tajien ja lasten välistä suhdetta alettiin määritellä suhdeluvulla siten, että alle 3-vuotiaita lapsia
sai olla yhtä kasvattajaa kohden neljä ja yli 3-vuotiaita lapsia seitsemän. Vuonna 1998 esiopetus
rakentui osaksi perusopetusta ja vuonna 2013 päivähoito ja varhaiskasvatus siirrettiin hallin-
nollisesti opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen (Alila ym., 2014). Samana vuonna käyn-
nisti varhaiskasvatuksen lainsäädännön uudistustyö ja vuonna 2015 tuli voimaan varhaiskas-
vatuslaki (580/2015), joka korosti lasten ja huoltajien osallisuutta sekä sääti varhaiskasvatus-
suunnitelman laatimisesta henkilökohtaisesti jokaiselle lapselle (Pihlaja & Viitala, 2022b). Ny-
kyinen varhaiskasvatuslaki (540/2018) tuli voimaan elokuussa 2018 ja sen muutokset
(1183/2021) elokuussa 2022.

2.1 Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta

Varhaiskasvatuksen viime vuosien suuret muutokset koskevat kaikkia toimijoita varhaiskasva-
tuksen kentällä. Ahtiainen (2022) mukaan suuret valtakunnalliset uudistukset kasvatuksen ja
opetuksen aloilla vaativat paljon toimintatapojen uudelleen järjestelyä paikallisesti. Uudistuk-
set ovat monimuotoisia prosesseja, sillä koulutusjärjestelmien toimintaympäristöt koostuvat
monista yhtäaikaaisesti vaikuttavista toimijoista ja tekijöistä. Suomalaiselle koulutusjärjestel-
mälle on tyypillistä, että uudistuksia valmistellaan kohtalaisen pitkiä aikoja. Oleellinen osa
muutosta on se vaihe, joka edeltää varsinaista uudistusprosessin käynnistämistä ja uudistusta
ohjaavien asiakirjojen valmistelua (Ahtiainen, 2022).

Opetus- ja kulttuuriministeriö käynnisti keväällä 2017 valtakunnallisen selvityksen varhaiskas-
vatuksen henkilöstöstä ja lapsen kehityksen sekä oppimisen tuen toteuttamisesta. Eskelisen ja
Hjeltin (2017) toteuttaman selvityksen mukaan kuntien käytännöt lapsen oppimisen ja kehitty-
misen tuen toteuttamisesta olivat kirjavia. Osa kunnista oli varhaiskasvatuksen puuttuvan lain-
säädännön vuoksi siirtynyt toteuttamaan perusopetuslain (628/1998) mukaista yleisen, tehoste-
tun ja erityisen tuen jaottelua. Selvitykseen osallistuneet toivoivat lakisäädöksiä henkilöstön
mitoituksesta, kolmiportaisesta tuesta, varhaiskasvatuksen erityisopettajien määrästä, lapsen oi-
keudesta tukeen ja määritelmää erityistä tukea tarvitsevasta lapsesta (Eskelinen & Hjelt, 2017).

Sanna Marinin hallitus käynnisti vuosille 2020–2022 varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen
laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelman, Oikeus oppia -hankkeen. Oikeus oppia -hankkeeseen
kuului useita työryhmiä ja selvityksiä, kuten syksyllä 2020 järjestetyt asiantuntijakuulemiset,

joihin osallistui 50 tahoa. Kuulemisten tavoitteena oli hahmottaa eri tahojen ajatuksia ja näkemyksiä lapsen tuen, oppimisen ja koulunkäynnin kehittämiseksi. Kuulemisista nousi esiin inklusion toteutumisen haasteet puutteellisten ohjausasiakirjojen vuoksi. Ohjausasiakirjojen lisäksi toivottiin lähipäiväkotiperiaatteen käyttöönottoa sekä tuen käsitteistön yhtenäistämistä varhaiskasvatuksen, perusopetuksen ja toisen asteen välillä. Varhaiskasvatuksen osalta esiin nousi tarve luoda varhaiskasvatuksen tuen malli (Vitikka ym., 2021).

Heiskanen ym. (2021) selvittivät Oikeus oppia -hankkeeseen varhaiskasvatuksen kehityksen ja oppimisen tuen sekä inklusiivisuuden tilaa. Selvityksen mukaan kehityksen ja oppimisen tuki ei toteutunut käytännössä lapsen oikeuksien mukaisesti. Lapsen tuen toteutumiseen vaikuttavia tekijöitä olivat esimerkiksi asuinpaikka, varhaiskasvatuksen palvelumuoto ja henkilöstön osaaminen. Tuen paikallinen kehittäminen ja resurssointi vaikutti tuen toteutumisen mahdollisuuksiin. Se, että tuki ei toteudu varhaiskasvatuksessa, on merkittävä eriarvoisuuden aiheuttaja (Heiskanen ym., 2021). Eskelisen ja Hjeltin (2017) selvityksessä kolme merkittävintä syytä siihen, ettei tukitoimia voitu järjestää kaikille niitä tarvitseville, olivat henkilöstön vaihtuvuus, resurssipula ja puutteet varhaiskasvatuksen toimintakäytännöissä (Eskelinen & Hjelt, 2017).

Aiemmin mainittuja selvityksiä ja hankkeita voidaan osaltaan pitää varhaiskasvatuksen lainsäädännöllisiä muutoksia edeltävinä tapahtumasarjoina ja tekijöinä, jotka toimivat myös muutoksen käynnistäjinä (Ahtiainen, 2017). Ahtiainen (2022) mukaan edellä kuvattua muutosprosessin valmistelun vaihetta seuraa muutoksen esittelyvaihe. Tässä vaiheessa uudistus esitellään kasvatus- ja opetusalan ammattilaisille ja tarjotaan vastausta miksi-kysymykseen. Ahtiainen (2017) kuvaa, kuinka lapsen tuen tarpeiden yhteydessä perustelut voivat liittyä esimerkiksi tietoon siitä, että annettava tuki ja tuen tarve eivät kohta. Muutoksen esittelyn vaiheessa muutoksen kohteen ammattiryhmä pyritään vakuuttamaan muutoksen tarpeellisuudesta myös kielellisin keinoin (Ahtiainen, 2022).

Ahtiainen (2022) nimeää muutosprosessin seuraavaksi vaiheeksi tavoitteet ja niiden tarkan kuvaamisen. Käytännössä tavoitteiden asettaminen ja kuvaus voisi tarkoittaa muutosten tekemistä ohjaaviin asiakirjoihin. Tavoitteet voidaan esittää esimerkiksi velvoittavien asiakirjojen ja lakipykäliden sisällöissä (Ahtiainen, 2022). Muutoksen levittämisvaiheessa välitetään tietoa uudistuksen lähtökohdista, tavoitteista ja tavoitteiden toteutumiseksi suunnitelluista toimista. Tämä vaatii valtiolta koordinoitua ja systemaattista kehitystoimintaa ja mahdollisuuksien tarjoamista ammatilliselle kehittymiselle (Ahtiainen, 2017).

2.2 Lakimuutos inklusiivisuuden ja varhaiskasvatuksen tukijärjestelmän perustana

Laki perusopetuslain muuttamisesta (642/2010) toi Suomen perusopetuslakiin (628/1998) kolmitasoisen tuen järjestelmän. Tukijärjestelmä korostaa kaikkien opettajien vastuuta tarjota tukea tavallisessa oppimisympäristössä, joten sen voidaan ajatella olevan askel kohti inklusiivisempaa perusopetusjärjestelmää (Sundqvist ym., 2019). Suomalaisen varhaiskasvatuksen lainsäädäntö ei ole aiemmin ohjeistanut varhaiserityiskasvatusta. Uusimmat varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) ja vuonna 2022 voimaan tullut varhaiskasvatuksen lainsäädäntö ohjeistavat ja säätävät varhaiskasvatuksen tukea ja inklusiivista varhaiskasvatusta (Pihlaja & Viitala, 2022b).

Lakimuutoksen taustalla ovat hallituksen esitys (HE 67/2023) varhaiskasvatuksessa annettavan tuen rakenteiden säännösten puutteellisuudesta sekä Sanna Marinin hallitusohjelma, jossa säädettiin velvoittavista tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmista varhaiskasvatukseen (Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma, 10.12.2019, s. 167–168). Hallituksen esitykseen ja hallitusohjelmaan vastattiin 1.8.2022 voimaan tulleella lakimuutoksella (1183/2021), jossa varhaiskasvatukseen luotiin esimerkiksi perusopetuslakia (628/1998) mukaileva yleisen, tehostetun ja erityisen tuen malli. Lisäksi lakiuudistus määrittäi varhaiskasvatuksen toteuttamisesta inklusiivisten periaatteiden mukaisesti ja säätäi tuen päätösmenettelystä.

Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta (1183/2021) sisältää luvun 3a, jossa säädetään varhaiskasvatuksessa olevan lapsen oikeudesta tarvitsemaansa tukeen sekä varhaiskasvatuksen tuen rakenteesta (Alila ym., 2022). Luku pitää sisällään viisi päämomenttia 15§, 23§, 35§, 38§ ja 62§. Momentti 15§ sisältää lapsen kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin tukemisen lisäksi lapsen tuen toteuttamisen, tuen tarpeen arvioinnin, tukipalvelut sekä päätöksen teon edellä mainittuihin asioihin liittyen. Momentissa 23§ käsitellään lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman muutoksia, momentissa 35§ henkilöstön mitoitusta päiväkodissa ja momentissa 38§ henkilöstön mitoitusta perhepäivähoidossa. Momentti 62§ sisältää muutoksenhakuoikeuden.

Lakimuutos (1183/2021) säätää varhaiskasvatukseen osallistuvan lapsen oikeudesta oppimisensa, kehityksensä ja hyvinvointinsa edellyttämään yleisen tukeen osana laadukkaan varhaiskasvatuksen perustoimintaa. Yleinen tuki muodostuu yksittäisistä tuen muodoista, jotka on aloitettava viipymättä tuen tarpeen ilmettyä osana varhaiskasvatuksen perustoimintaa. Mikäli

yleinen tuki ei ole riittävää tai lapsi tarvitsee vahvempaa tukea, on tukea annettava tehostetuna lapsen yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. Säännölliset ja samanaikaisesti toteutettavat useat tukimuodot muodostavat tehostetun tuen. Jos tehostettu tuki on riittämätöntä tai lapsi tarvitsee tukea vamman, sairauden, kehityksen viivästymän tai muun toimintakykyä alentavan kehityksen tai oppimisen tuen tarpeen vuoksi, tukea annetaan yksilöllisesti suunniteltuna erityisenä tukena. Erityinen tuki on jatkuvaa, kokoaikaista ja useista eri tukimuodoista koostuvaa (540/2018, 15a§). Tuki vahvistuu ja monipuolistuu tasolta toiselle siirryttäessä (Neitola, 2022). Tehostetun ja erityisen tuen antamisesta tehdään virallinen hallintopäätös, yleisen tuen kohdalla hallintopäätös vaaditaan vain tukipalveluiden kohdalla, ei yleisen tuen antamisesta (OPH, 2022). Hallintopäätöksen tarkoituksena on turvata lapsen oikeus tukeen sekä vahvistaa huoltajan asemaa päätöksentekoprosessissa (Heiskanen & Franck, 2023). Varhaiskasvatuksen erityisopettajan antama konsultaatio ja opetus sisältyvät lapsen oikeuksiin, lapsen tuen tarpeen niitä edellyttäessä (1183/2021). Varhaiskasvatuksen järjestäjä vastaa lapsen oikeudesta varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluihin (OPH, 2022).

Lakimuutoksen myötä varhaiskasvatuksen tavoitteeksi on kirjattu lapsen oppimisen edellytysten tukeminen, elinikäisen oppimisen edistäminen ja koulutuksellisen tasa-arvon toteuttaminen inklusiivisten periaatteiden mukaisesti. Inklusiivisuuden käsite ja inklusiivinen toimintakulttuuri korostuvat myös vuoden 2022 varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022). Yhdenvertaisuus, yhtäläiset oikeudet ja kaikkien ihmisten tasa-arvo ovat inklusion taustalla vaikuttavia arvoja (Viitala, 2022), jotka ovat myös osa suomalaisen varhaiskasvatuksen arvoperustaa (OPH, 2022). Lapsen oppimisen ja kehityksen kannalta varhaiskasvatus, esiopetus ja perusopetus muodostavat johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden. Tämän vuoksi on merkityksellistä, että myös lapsen tuki muodostaa jatkumon varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja perusopetukseen (OPH, 2022).

2.3 Inklusiivisen varhaiskasvatuksen lähtökohdat

Nykyään varhaiskasvatuksen painoarvo kasvaa koulutusjärjestelmän osana niin kansallisesti kuin kansainvälisesti (Pihlaja & Viitala, 2022a). Inklusioperiaatteiden mukaisesti kaikilla lapsilla on oikeus osallistua varhaiskasvatukseen yhdessä esimerkiksi kulttuurisesta taustasta, vammaisuudesta tai tuen tarpeesta riippumatta (OPH, 2022).

Salamancan sopimusta (1994) sekä YK:n vammaisten vuotta 1983 voidaan pitää inklusiivisen koulutuksen kansainvälisenä läpilyöntinä. Salamancan sopimuksessa sitouduttiin tarjoamaan

opetusta kaikille lapsille omassa lähikoulussaan, mukaan lukien erityistä tukea tarvitsevat oppilaat (UNESCO, 1994). Inklusio korvasi erityisopetuksen inklusiivisella opetuksella ja valtavirran luokkahuone avautui monimuotoisuudelle erillisten koulutusratkaisujen sijaan (Nilholm, 2021). Inklusiivisen koulutuksen tavoitteena on ehkäistä syrjäytymistä ja edistää sosiaalista oikeudenmukaisuutta (Lundqvist ym., 2015).

Inklusio määritellään tutkimuksissa eri tavoin (Nilholm & Göransson, 2017) ja esimerkiksi Francisco ym. (2020) toteavat tutkimuksessaan, että yksi inklusiivisen koulutuksen haasteista on selkeän inklusiivisen koulun määritelmän puuttuminen. Viljamaa ja Viitala (2022) rohkaisivat ajattelemaan inklusiota arvopohjaisena näkökulmana, jonka tavoitteina ovat tasa-arvo, osallisuus, yhteisöllisyys, yhteenkuuluvuus ja moninaisuuden arvostaminen. Inklusiota voi tarkastella arvopohjaisesta näkökulmasta, sillä perusteella, että käytettävillä resursseilla tehdään paras mahdollinen inklusiivisen pedagogiikan toteuttamiseksi (Viljamaa & Viitala, 2022). Lee ja Recchia (2016) käsitteellistävät inklusion mielentilaksi, joka muunnetaan toiminnaksi. Inklusio on kokonaisvaltainen tapa ajatella ja toteuttaa yhdessä olemista. Inklusiivisessa ympäristössä yksilölle mahdollistetaan mielekkäiden sosiaalisten ja emotionaalisten yhteyksien luominen toisen ihmisten kanssa (Lee & Recchia, 2016).

Inklusiivisuuden lähtökohtia varhaiskasvatuksessa

Inklusiivisuus nähdään varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) laajana käsitteenä, joka tulee nähdä kaikkia lapsia koskevana, varhaiskasvatuksen järjestämiseen liittyvänä arvona, periaatteena ja kokonaisvaltaisena tapana ajatella (OPH, 2022).

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen keskeinen arvo on se, että ihmiset saavat olla erilaisia ja tätä erilaisuuden kirjoa arvostetaan ja kunnioitetaan (Pihlaja & Viitala, 2022a). Inklusiivisessa pedagogiikassa korostuu tasa-arvoisuus ja yhteisöllisyys (Pihlaja & Viitala, 2022b). Inklusiivisen opetuksen tavoitteena on kehittää sellaisia taitoja ja käyttäytymistä, jotka ovat lapsille välttämättömiä elämän- ja koulunkäynnin laadun parantamiseksi. Inklusiivinen pedagogiikka pyrkii opettamaan lapsille yhteistyön merkitystä, ymmärrystä ja erilaisuuden kunnioittamista (Olçay-Gül & Vuran, 2015).

Varhaiskasvatukseen osallistuvan lapsen oppimisen ja kehityksen varhainen tukeminen on linjassa inklusiivisuuden periaatteiden kanssa (Staffans & Ström, 2022). Inklusiivisen varhaiskasvatuksen lähtökohtana on lapsen tarvitseman tuen ja palvelun tarjoaminen kaikille yhteisten

palvelujen piirissä (Pihlaja & Viitala, 2022b). Jokaisella lapsella on oikeus lähipalveluna toteutettavaan varhaiskasvatukseen (Heiskanen ym., 2021).

Inklusiivinen toimintaympäristö

Lapsen tarvitsema kehityksen ja oppimisen tuki pyritään järjestämään yhä yleisemmin niin sanotussa tavallisessa lapsiryhmässä lähellä lapsen kotia. Jokaisella lapsella on oikeus saada yksilöllistä tukea ryhmän yhteisessä toiminnassa (Heiskanen ym., 2021). Aikuiset edistävät oppimista ja lasten toimintaan sitoutumista käyttämällä erilaisia opetuskäytänteitä ja mukauttamalla niitä yksilöllisesti (Barton & Smith, 2015). Oman kokemukseni mukaan yksilöllinen tuki osana ryhmän yhteistä toimintaa voi olla esimerkiksi vieressä istuva aikuinen tai mahdollisuus liikkua toimintatuokion aikana. Tuki voi olla yksittäinen, hyvin arkinen asia tai laajempi kokonaisuus.

Osa lapsista osallistuu varhaiskasvatukseen integroidussa erityisryhmässä. Tämän päivän integroitu erityisryhmä muodostuu lapsista, joilla on tuen tarve, sekä lapsista, joilla sitä ei ole. Integroidun erityisryhmän henkilökuntaan kuuluu usein varhaiskasvatuksen erityisopettaja ja ryhmä on mitoitukseltaan tavallista lapsiryhmää pienempi (Viitala, 2022). Vaikka kaikilla tulisi olla mahdollisuus oppia lähiympäristössään lähipalveluperiaatteella, jotkut oppijat tarvitsevat eriytettyä tai yksilöllisesti suunniteltua tukea opetuksessaan (Björn ym., 2016).

Oppimisympäristöihin keskittyminen ja ympäristöön perustuvien eroavaisuuksien poistaminen ovat avainasemassa inklusion toteutumiseksi (Staffans & Ström, 2022). Inklusiivisen varhaiskasvatusympäristön tulisi rakentua siten, että kaikki lapset saisivat äänensä kuuluviin. Jokaisella lapsella on oikeus kertoa ilostaan, harmistaan ja mahdollisuus esittää myös kritiikkiä (Viitala, 2014). Tämä lisää aktiivista osallistumista, mikä on tiiviisti yhteydessä mukaan pääsyn kokemuksiin (Barton & Smith, 2015).

Lapsen yksilöllisiin tarpeisiin vastataan ensisijaisesti laadukkaalla pedagogiikalla. Vaikeuksia ennaltaehkäistään erilaisilla pedagogisilla järjestelyillä ja erilaisilla työtavoilla, kuten oppimisympäristöjä muokkaamalla (OPH, 2022). Lapsen kehityksen ja oppimisen haasteet kytkeytyvät aina siihen ympäristöön ja kontekstiin, jossa eletään ja toimitaan. Tämän vuoksi tuen tarpeen laajuuden määrittäminen ei aina ole helppoa (Heiskanen ym., 2021). Varhaiskasvatuksen opettajilla on merkittävä rooli inklusiivisten arjen käytänteiden luomisessa varhaiskasvatusympäristöihin (Lee & Recchia, 2016).

Varhaiskasvatuksen henkilöstö inklusion mahdollistajana

Yksi inklusion ydinkysymyksistä koskee lapsen oikeutta laadukkaaseen opetukseen ja inklusiota tukevaan pedagogiikkaan (Staffans & Ström, 2022). Pedagogisen osaamisen rooli vahvistuu tukea järjestettäessä, mikä tarkoittaa sitä, että vastuu ohjaamisesta ja tuen antamisesta on lähtökohtaisesti koko varhaiskasvatuksen henkilöstöllä – eikä vain erityisopettajilla (Ahtiainen, 2022). Varhaiskasvatustalaki (540/2018) sisältää kymmenen varhaiskasvatuksen tavoitetta, sisältäen tavoitteen: ”*Varhaiskasvatuksen tavoitteena on tunnistaa lapsen yksilöllisen tuen tarve ja järjestää tarkoituksenmukaista tukea varhaiskasvatuksessa tarpeen ilmettyä tarvittaessa monialaisessa yhteistyössä*” (540/2018, artikla 3). Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) linjaavat: ”*Tuen tarpeen arviointi, tuen antaminen sekä toimintakulttuurin ja toimintatapojen kehittäminen kuuluvat koko henkilöstölle heidän koulutuksensa, työnsä ja vastuidensa mukaan*” (OPH, 2022, s. 59). Jotta varhaiskasvatuksen henkilöstö kykenee tarjoamaan laadukasta varhaiskasvatusta tukea tarvitsevalle lapselle, tulee heillä olla osaamista yksilöllisten tarpeiden tunnistamiseen ja niihin vastaamiseen inklusiivisessa ympäristössä (Staffans & Ström, 2022). Inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumisen edellytyksenä ovat laadukas pedagoginen ja erityispedagoginen osaaminen ja toiminta sekä henkilöstön sitoutuminen inklusiivisiin periaatteisiin (OPH, 2022).

Pihlaja & Ojala (2023) tarkastelevat tutkimuksessaan erityispedagogisia sisältöjä varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa vuosina 2021–2022. Tutkimuksen tuloksena he esittävät erityispedagogisen osaamisen vahvistamisen varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksessa. Lisäksi he kehottavat kiinnittämään huomiota monialaisen yhteistyön harjoitteluun jo opettajankoulutuksen aikana. Syrjämäki ja Ahonen (2022) painottavat aikuisen lämmintä ja sensitiivistä vuorovaikutustapaa lapsen yksilöllisten tarpeiden tunnistamisessa ja huomioimisessa. Heidän mukaansa sensitiivinen aikuinen näkee haastavatkin kasvatustilanteet pedagogisesti arvokkaina hetkinä, jolloin voi tukea lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehitystä. Herkkä aikuinen näkee lasten sosioemotionaaliset haasteet ympäristön – eikä pelkästään yksilön haasteina (Syrjämäki & Ahonen, 2022).

Heiskanen ym. (2021) selvityksen mukaan inklusiivisuuden käsite on osalle varhaiskasvatuksen ammattilaisista epäselvä. Pelkkä erilaisten oppijoiden läsnäolo oppimisympäristössä ei riitä, vaan heidän pitää myös suoriutua, mikä voidaan nähdä opetuksen ja oppimisen yhtenä ulottuvuutena (Heiskanen ym., 2021). Inklusion onnistuminen riippuu suuresti päiväkodin johtajien

tuesta sekä henkilöstön aiemmasta kokemuksesta, tietämyksestä ja kiinnostuksesta tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelystä (Staffans & Ström, 2022).

Opettajien asenteet inklusiota kohtaan vaihtelevat (Lee ym., 2015). Krischlerin ym. (2019) tutkimus osoittaa, että opettajat, joilla on syvällisempi käsitys inklusiivisen koulutuksen merkityksestä, ajattelevat inklusiosta positiivisemmin ja ovat valmiimpia noudattamaan inklusiivisia periaatteita. Viljamaan ja Takalan (2017) tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen erityisopettajat mielsivät inklusion lähinnä tukea tarvitsevien lasten oikeutena olla samoissa lapsiryhmissä muiden lasten kanssa (Viljamaa & Takala, 2017). Laakson ym. (2020) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen kuntien ylin johto suhtautuu inklusioon myönteisesti valtakunnan tasolla, mutta käytännön toteuttamiseen ja muutosprosessiin he kokevat tarvitsevansa vielä keinoja (Laakso ym., 2020). Viljamaan ja Viitalan (2022) mukaan erityisopettajaopiskelijat kuvaivat inklusiota resurssien puutteen, kuten avustajien, erityisopettajien, pienempien ryhmien, oman osaamisen ja materiaalien kautta (Viljamaa & Viitala, 2022). Opettajien osaamisen kehittäminen ja ajattelutapojen muuttaminen ovat ensimmäisiä askelia kohti kaikki lapset huomioivaa ja inklusiivisia käytänteitä sisältävää opetussuunnitelmaa (Lee & Recchia, 2016).

2.4 Varhaiskasvatuksen erityisopettaja inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttajana

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen periaatteet ovat muuttaneet varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuvaa. Segregaatioon perustuvat lapsiryhmät ovat vähenemässä ja yhä useampi tukea tarvitseva lapsi osallistuu varhaiskasvatukseen tavanomaisessa ympäristössä. Tänä päivänä varhaiskasvatuksen erityisopettajien yleisin työmuoto on toimia kiertävänä varhaiskasvatuksen erityisopettajana. Varhaiskasvatuksen erityisopettajilla on yleensä vastuullaan useita varhaiskasvatusyksiköitä, jotka ovat hajautettuna kunnan eri alueille. Kiertävän työnkuvan lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajan asiantuntijuutta tuen tarpeisille lapsille voidaan kohdentaa erilaisten varhaiskasvatuksen ryhmämuotojen, kuten erityisryhmien, integroitujen erityisryhmien ja pienryhmien avulla (Staffans & Ström, 2022). Heiskasen ym. (2021) mukaan varhaiskasvatuksen ryhmässä olevalla tukea tarvitsevalla lapsella on oltava mahdollisuus myös kokoaikaiseen erityisopetukseen, mikä tarkoittaa varhaiskasvatuksen erityisopettajan kokoaikaista työskentelyä lapsiryhmässä.

Varhaiskasvatuslaki (540/2018, 30 §) linjaa varhaiskasvatuksen erityisopettajan kelpoisuusvaatimuksiksi varhaiskasvatuksen opettajan pätevyyden, jonka lisäksi on suoritettu joko valtioneu-

voston asetuksella säädetyt erityisopetuksen tehtäviin valmiuksia antavat opinnot, tai kasvatus-tieteen maisterin opinnot pääaineenaan erityispedagogiikka. Vuoden 2018 varhaiskasvatustalaki (540/2018) säätää varhaiskasvatuksen henkilöstön kelpoisuuksista ja tehtävänimikkeistä siten, että erityislastentarhanopettaja -nimike vaihtui varhaiskasvatuksen erityisopettajaksi (veo) (Neitola, 2022).

Neitola (2022) luonnehtii varhaiskasvatuksen erityisopettajien työtä ohjaustyöksi, joka sisältää kohtaamista erilaisten lasten, huoltajien ja muiden ammattilaisten kanssa. Nämä kohtaamiset rakentuvat haasteiden, vahvuuksien, tarpeiden, tunteiden ja resurssien ympärille. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat ovat varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen erityispedagogisia asiantuntijoita, joiden ammatilliset tiedot, taidot ja työelämäosaaminen rakentavat asiantuntijuuden. Aiempi varhaiskasvatuksen opettajankoulutus pohjaa vahvaa pedagogista osaamista, lapsituntemusta sekä tietoa lapsen kasvatuksesta, kehityksestä ja oppimisesta (Neitola, 2022).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) linjaavat varhaiskasvatuksen erityisopettajan työtehtäviksi lapsen tuen tarpeen tunnistamisen ja tukitoimenpiteiden suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin tarpeen mukaan. Neitolan (2022) mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajien työtehtäviin kuuluu työn kuvasta riippumatta huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö ja heidän kasvatustyönsä tukeminen, lasten tuen tarpeiden havainnointi ja arviointi sekä erityispedagoginen konsultaatio ja yhteistyö varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa (Neitola, 2022).

Lapsen tuen tarpeen tunnistaminen ja tukitoimenpiteiden suunnittelu ja arviointi

Varhaiskasvatuksen erityisopettaja osallistuu lapsen tuen tarpeen tunnistamiseen sekä tukitoimenpiteiden suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin tarpeen mukaan (OPH, 2022). Heiskanen ym. (2021) mukaan varhaiskasvatuksen tuessa erityisopettajan konsultaatiolla on merkittävä rooli. Erityisopettaja suunnittelee ja toteuttaa oppimisen tukea havainnoinnin ja yhteisen keskustelun pohjalta. Erityisopettaja keskustelee lapsen tuesta henkilöstön, huoltajien ja muiden asiantuntijoiden kanssa. Varhainen haasteiden tunnistaminen on merkityksellistä lasten tuessa (Heiskanen, 2022; Neitola 2022). Tuen tarpeiden tunnistaminen luo pohjan pedagogiselle suunnittelulle ja tuen toteuttamiselle. Lapsen vahvuuksien huomioon ottaminen ja hyödyntäminen ovat tuen suunnittelun ja tukitoimenpiteiden keskiössä (Heiskanen, 2022). Koko varhaiskasvatustalakihenkilöstön havainnot lapsen kehityksestä ja oppimisesta ovat merkityksellisiä (OPH, 2022).

Lapsella on oikeus erityisopettajan antamaan tukeen tuen tarpeen sitä edellyttäessä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan antama tuki voi olla säännöllistä, osa-aikaista tai kokoaikaista ja sitä voidaan toteuttaa yksilöllisenä tai ryhmässä annettavana opetuksena (OPH, 2022). Lapsen tuen tulee olla systemaattista, tutkimusperustaista ja vaikuttavaa. Tuki pohjautuu lapsen tunnistettuihin tuen tarpeisiin, tuen suunnitteluun, yhteiseen sitoutumiseen ja jatkuvaan pedagogiseen arviointiin. Arvioinnin avulla tukea kehitetään lapsen muuttuvia tarpeita vastaavaksi (Heiskanen, 2022).

Lapsen tukea arvioitaessa keskitytään siihen, mitkä ratkaisut tukevat parhaiten lapsen etua. Lasta ja lapsen toimintaa ei arvioida yksilöllisesti, vaan keskitytään pedagogisten toimintatapojen arviointiin (OPH, 2022). Lasten haasteisiin keskittymisen sijaan monimuotoisuutta tuetaan kehittämällä uusia toimintatapoja, jotka tukevat lapsen osallistumista toimintaan (Staffans & Ström, 2022). Tavoitteena on seurata sitä, miten suunniteltu tuki vaikuttaa ja toimii lapsen osallistumisen näkökulmasta (Karhu ym., 2022). Jokaisen varhaiskasvatuksessa työskentelevän kasvattajan tulisi pohtia, miten hän voisi mahdollistaa lapsen osallistumisen toimintaan lapsen omista lähtökohdista. Mikäli lapsi ei esimerkiksi osaa vielä istua hiljaa paikallaan, tuleeko sitä vaatia häneltä? Lapsen etu voi olla esimerkiksi vauhdikas ulkoilu ennen keskittynyttä työskentelyä. Aktiivisuuden purkaminen ennen keskittymistä vaativaa toimintaa voisi tukea lasta osallistumisen näkökulmasta.

Pedagogisten asiakirjojen laatiminen

Pedagogiset dokumentit ovat Suomessa olennainen osa varhaiskasvatuksen tuen suunnittelun käytänteitä. Jokaiselle lapselle laaditaan yksilöllinen varhaiskasvatussuunnitelma (Heiskanen, 2019). Pedagogista dokumentointia voidaan pitää varhaiskasvatuksen suunnittelun, toteuttamisen, arvioimisen ja kehittämisen keskeisenä työmenetelmänä. Havainnot, dokumentit ja niiden välinen vuorovaikutuksellinen tulkinta muodostavat ymmärrystä pedagogisesta toiminnasta. Pedagoginen dokumentointi mahdollistaa lasten ja huoltajien osallistumista (OPH, 2022).

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan vastuulla on lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjattava tuen suunnittelu ja sen toteuttamisen arviointi (OPH, 2022). Heiskasen (2019) mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajat vastaavat niiden lasten pedagogisesta dokumentoinnista, joilla on havaittu tuen tarve. Inklusiivisessa varhaiskasvatusryhmässä työskentelevät varhaiskasvatuksen erityisopettajat voivat joko laatia pedagogiset asiakirjat itse tai konsultoida ja tukea muuta varhaiskasvatuksen henkilökuntaa niiden laatimisessa (Heiskanen, 2019).

Pedagogisen dokumentoinnin on todettu nostavan varhaiskasvatuksen laatua, luovan velvoitteita ammattilaisille ja turvaavan lapsen oikeuden erityisopetukseen. Varhaiskasvatuslain lakimuutoksen (1183/2021) myötä pedagogisen dokumentoinnin vaatimukset muuttuivat erityisesti lapsen tukeen liittyen. Tämä vaatii erityisopetuksen uudelleenorganisointia, jotta lisääntynyt dokumentaatio ei estä lapsen tuen toteutumista käytännössä (Heiskanen & Franck, 2023).

Yhteistyö varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat tarjoavat ammattimaista tukea ja konsultointia varhaiskasvatushenkilöstölle. Näin varhaiskasvatushenkilöstö saa tarvittavat tiedot ja välineet tukea tarvitsevien lasten tukemiseen tavallisissa ryhmissä (Staffans & Ström, 2022). Varhaiskasvatuksen erityisopettaja neuvoo ja ohjaa varhaiskasvatuksen henkilöstöä, mikä tukee laadukkaan toiminnan toteuttamista lapsiryhmässä (Neitola, 2022).

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien ja muun varhaiskasvatushenkilöstön tiivis yhteistyö on välttämätöntä varhaiskasvatuksen toteutumiseksi inklusiivisten periaatteiden mukaisesti (Rantala & Uotinen, 2022). Varhaiskasvatuslaki korostaa varhaiskasvatuksen erityisopettajien ja varhaiskasvatuksen opettajien pedagogista vastuuta. Erityisopettaja suunnittelee ja toteuttaa toimintaa yhdessä muun varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa moniammatillisesti (OPH, 2022, s. 18). Varhaiskasvatusta ja lapsen tukea toteutetaan useiden ammattiryhmien tiimeissä (Ranta & Heiskanen, 2022), minkä vuoksi tiimityö ja verkosto-osaaminen ovat osa varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvaa (Neitola, 2022). Lapsen kanssa työskentelevien ammattilaisten joukko laajenee, kun ryhmässä on tukea tarvitsevia lapsia. Toimiva tiimityö on lapsen tuen toteutumisen edellytys (Ranta & Heiskanen, 2022).

Varhaiskasvatuksen erityisopettaja voi toteuttaa lapsen tukea samanaikaisopetuksena tai yhteisopettajuutena lapsen oman ryhmän varhaiskasvatuksen opettajan kanssa (OPH, 2022). Pulkkinen ja Rytivaara (2015) toteavat, että yhteisopettajuus pienentää kynnystä yleisopetuksen ja erityisopetuksen välillä ja tukee tällä tavalla inklusiota. Opetuksen monipuolistaminen, erilaisuuden huomioiminen, opettajan ammatillinen kasvu ja sosiaalisen yhteistyön malli ovat yhteisopettajuuden positiivisia sivuvaikutuksia (Pulkkinen & Rytivaara, 2015).

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuvan vaihtelevuus

Viljamaa ja Takala (2017) kuvaavat tutkimuksessaan varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkökulmaa työnkuvan yhdenmukaistamisesta konsultoivaksi sekä usean päiväkodin ja ryhmän

yhteiseksi opettajaksi integroitujen erityisryhmien sekä erityisryhmien lakkautuksien myötä. Työnkuvan muuttuessa konsultoivaksi varhaiserityisopettajat kertoivat työssä jaksamista heikentäviksi asioiksi epäselvän työnkuvan, liian suuren työkentän ja ryhmät, riittämättömät resurssit, arvoristiriidat sekä tunteen siitä, että he eivät tule kuulluksi (Viljamaa & Takala, 2017). Staffans ja Ström (2022) kuvaavat varhaiskasvatuksen erityisopettajan työn haasteiksi työympäristön jatkuvat muutokset sekä ammatillisten vaatimusten kasvun tukea tarvitsevien lasten määrän, kulttuuristen arvojen ja uskomusten lisääntymisen myötä. Myös selkeiden työskentelyohjeiden puuttuminen haastaa varhaiskasvatuksen erityisopettajan työroolin määrittelyä (Staffans & Ström, 2022).

Heiskasen ym. (2021) mukaan varhaiskasvatuksen järjestäjän alaisuudessa työskentelevien varhaiskasvatuksen erityisopettajien määrä vaihtelee paljon ja lapsimäärä on suuri suhteessa erityisopettajien määrään. Varhaiskasvatuslaki (540/2018) linjaa, että varhaiskasvatuksen erityisopettaja osallistuu lapsen tuen tarpeen tunnistamiseen sekä tukitoimenpiteiden suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin tarpeen mukaan. Uusi laki velvoittaa kuntia määrittelemään varhaiskasvatuksen erityisopettajan tarkemmasta työn sisällöstä. Laki ei myöskään määritä, kuinka monta lasta yhden varhaiskasvatuksen erityisopettajan työskentelyalueella on. OAJ:n (2023) mukaan erityisopettajan järjestämän opetuksen toteuttaminen on haastavaa isojen lapsimäärien vuoksi. Opetuksen sijaan erityisopettajalla on aikaa vain lapsiryhmän konsultointiin (OAJ, 11.4.2023), vaikka lakimuutos (1183/2021) määrittää lapsen oikeudesta varhaiskasvatuksen erityisopettajan antamaan opetukseen.

3 Tuen toteuttaminen varhaiskasvatuksessa

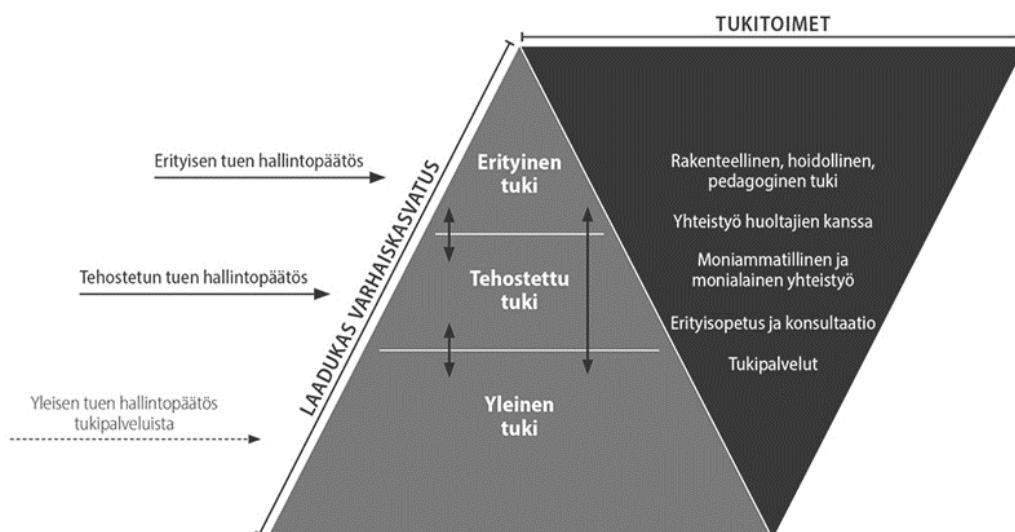
Varhaiskasvatuksen tuen järjestämisen lähtökohtana ovat lapsen oppimiseen, kehitykseen ja hyvinvointiin liittyvät tarpeet sekä lapsen vahvuudet. Tuki rakennetaan siten, että se vastaa lapsen yksilöllisiä tarpeita ja tarjoaa ratkaisuja yhteisöllisyyteen ja oppimisympäristöihin liittyen (OPH, 2022). Varhaiskasvatuksen tuki järjestetään yleisenä, tehostettuna tai erityisenä tukena, mikäli laadukas pedagogiikka ei vastaa lapsen yksilöllisiin tarpeisiin. Tukea pyritään tarjoamaan jokaisen lapsen omassa lapsiryhmässä. Pedagogisesti laadukas ja vahva varhaiskasvatus on tuen perusta kaikilla tuen tasoilla (Heiskanen ym., 2022). Tässä luvussa avaan varhaiskasvatuksen tuen muotoja, varhaiskasvatuksen yleistä tukea ja lapsen roolia oman tuen järjestämisessä.

3.1 Varhaiskasvatuksen tuen muodot

Lapsen tuki voi sisältää varhaiskasvatuksessa pedagogisia, rakenteellisia ja hoidollisia tuen muotoja. Tuen eri muotoja käytetään kaikilla tuen tasoilla lapsen yksilöllisten tuen tarpeiden mukaisesti (Kuvio 1). Tuen muotoja voidaan toteuttaa osana varhaiskasvatuksen perustoimintaa ja tukitoimet suunnitellaan siten, että lapsen osallisuus sekä oikeus oppia ja toimia osana ryhmää toteutuvat lapsen edun mukaisesti (OPH, 2022).

Kuvio 1.

Varhaiskasvatuksessa toteutettava tuki. OKM (2022).



Pedagoginen tuki koostuu pedagogisista järjestelyistä, joiden kohteena on ryhmän toimintaan sekä lapsen yksilöllisiin tarpeisiin pohjautuvat toimintatavat (OPH, 2022). Pedagogista tukea ovat myös ryhmän yhteiset sopimukset siitä, millaisia vuorovaikutustapoja ryhmässä suositaan ja miten ryhmässä kommunikoidaan (Heiskanen, 2022). Rakenteellinen tuki liittyy käytössä oleviin resursseihin, kuten henkilökunnan määrään, ryhmän lapsimäärään, henkilöstön osaamiseen ja ryhmän henkilöstörakenteisiin. Ryhmän henkilöstörakennetta voidaan vahvistaa esimerkiksi varhaiskasvatuksen erityisopettajalla tai ryhmän lapsimäärää pienentämällä. Rakenteellisia tuen muotoja voivat olla myös esimerkiksi esteettömyyden huomioiminen, apuvälineiden käyttäminen ja toimintaan osallistuminen pien- tai erityisryhmässä (OPH, 2022). Rakenteellinen tuki suunnitellaan pedagogisten toimintatapojen näkökulmasta siten, että ratkaisut tukevat lapsen tuen toteutumista ja tavoitteiden saavuttamista (Heiskanen, 2022). Hoidollinen tuki vastaa lapsen tarvitsemaan avustamiseen, hoivaan sekä hoitoon (OPH, 2022), ja se voi liittyä lapsen sairaanhoidollisiin toimenpiteisiin tai lapsen tarvitsemaan lääkehoitoon (Heiskanen, 2022).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) ja varhaiskasvatuslaki (540/2018) eivät konkretisoi pedagogisen tuen keinoja. Varhaiskasvatuksen järjestäjä vastaa tuen järjestämisen käytännöistä, toteuttamisesta, toimintatavoista ja arvioinnista. Varhaiskasvatuksen järjestäjän tehtävänä on myös arvioida tuen vaikuttavuutta ja riittävyyttä (OPH, 2022).

3.2 Varhaiskasvatuksen yleinen tuki

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) linjaavat sopivan tuen ja tuen muotojen määrittämisestä lapselle, mikäli laadukas pedagogiikka ei vastaa lapsen yksilöllisiin tarpeisiin. Yleinen tuki aloitetaan heti tuen tarpeen ilmettyä osana varhaiskasvatuksen perustoimintaa. Varhaiskasvatukseen osallistuva lapsi voi tarvita yleistä tukea yksilöllisen oppimisensa, kehityksensä tai hyvinvointinsa tukemiseen. Yleinen tuki toteutetaan lapsen omassa lapsiryhmässä ja se on ensimmäinen keino vastata lapsen tuen tarpeeseen (OPH, 2022). Heiskasen ym. (2022) mukaan lasta ei ole tarpeen siirtää yleiseen tukeen, vaan yleistä tukea tarjotaan tarpeen mukaan kaikille varhaiskasvatukseen osallistuville lapsille. Myös opetus- ja kulttuuriministeriö (2022) ohjeistaa yleisen tuen kuuluvan tarpeen mukaan kaikille varhaiskasvatukseen osallistuville lapsille. Heiskasen ym. (2021) kyselytutkimuksessa varhaiskasvatuksen ammattilaiset määrittivät yleistä tukea laadukkaana pedagogiikkana, joka oli tarkoitettu kaikille lapsille. Yleinen tuki

heijasti laajempaa varhaiskasvatuksen laatua ja suunnitelmallista pedagogiikkaa, eikä se vain tietyille lapsille tarkasti määritelty tuen muoto (Heiskanen ym., 2021).

Yleinen tuki muodostuu yksittäisistä tuen muodoista, joilla tilanteeseen pyritään vaikuttamaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Tuki on lyhytkestoista tai intensiteetiltään matalampaa kuin tehostettu ja erityinen tuki. Yksittäinen pedagoginen ratkaisu tai tukitoimi voi muodostaa yleisen tuen (OPH, 2022). Opetus- ja kulttuuriministeriön (2022) tiedotteessa yleiseen tukeen rinnastetaan lapsen tuen tarve esimerkiksi pukemisessa, siirtymätilanteessa, kielen kehityksessä, kaverisuhteissa tai leikkimisessä. Varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa yksilöllistetään lapsen tarvetta vastaavaksi niin pitkäksi aikaa, kun lapsi sitä tarvitsee (OKM, 2022). Konkreettiset menetelmät tukea lasta riippuvat lapsen tarpeista (Heiskanen, 2022). Tuen systemaattisuus, kesto ja intensiteetti kasvavat tarpeen mukaan jo yleisessä tuessa. Tuen intensiteetillä tarkoitetaan tuen vahvuutta. Yleinen tuki voi olla hetkellisesti hyvinkin voimakasta ja menetelmiä voidaan vahvistaa yksittäisen lapsen tavoitteiden mukaisesti. Menetelmien käyttö voi olla pitkäkestoista ja jatkuvaa. Yleistä tukea voidaan jatkaa koko varhaiskasvatuspolun ajan (Heiskanen ym., 2022).

Yleistä tukea annetaan tuen tarpeen ilmetessä, eikä se edellytä hallintopäätöksen antamista. Varhaiskasvatuksen opettaja ja muu henkilöstö antaa yleistä tukea yhteistyössä. Erilaiset materiaalit, välineet, opetusohjelmat tai erityisopettajan osa-aikainen tuki voivat olla osa yleistä tukea. Mikäli yleisen tuen lapsi tarvitsee mahdollisia tukipalveluita, kuten tulkitsemis- ja avustamispalveluita tai apuvälineitä, tehdään hallinnollinen päätös (OPH, 2022).

Tuen tarpeen ilmetessä varhaiskasvatuksen henkilöstö ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja keskustelevat sopivista yleisen tuen keinoista. Tuen tarpeen mukaan voidaan konsultoida muita asiantuntijoita, kuten terveydenhoitajaa tai puheterapeuttia. Tuen keinot ja yhdessä sovitut asiat kirjataan yhteistyössä huoltajien kanssa lapsen henkilökohtaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Konkreettiset tuen keinot otetaan käyttöön lapsiryhmän arjessa ja ryhmän henkilöstöllä on vastuu tuen toteuttamisesta. Lapsen kehitystä havainnoidaan ja tuen vaikuttavuutta arvioidaan yhteistyössä varhaiskasvatuksen erityisopettajan, lapsiryhmän henkilöstön sekä lapsen huoltajien kanssa. Tukitoimien jatkosta, niiden vahvistamisesta tai lopettamisesta keskustellaan yhdessä (Heiskanen ym., 2022).

Esimerkki yleisestä tuesta Oulun kaupungin paikallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa

Käytän seuraavaksi esimerkkinä Oulun kaupungin paikallista varhaiskasvatussuunnitelmaa yleisen tuen osalta, koska olen nähnyt ja osallistunut sen toteuttamiseen käytännössä sekä työntekijänä että varhaiskasvatukseen osallistuvan lapsen vanhempana.

Laadukas varhaiskasvatus on lähtökohtana Oulun kaupungin varhaiskasvatuksen tuen toteuttamisessa. Laadukkaaseen varhaiskasvatukseen sisältyy lapsilähtöinen ja sensitiivinen pedagogiikka, suunnitelmallinen toiminnan eriyttäminen, pienryhmätoiminta, toiminnan ja oppimisympäristön selkeä jäsentäminen, ennakointi sekä kuvien ja puhetta tukevien kommunikaatiomuotojen käyttäminen (Oulun kaupunki, 2022).

”Jos laadukas varhaiskasvatus ei vastaa lapsen yksilöllisiin tarpeisiin, on lapsella oikeus saada tukea hänen tarveensa vastaavalla tasolla. Tuen tasot ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki ja tukitoimet aloitetaan heti tuen tarpeen ilmaantuessa” (Oulun kaupunki, 2022, s. 106).

Oulun kaupunki (2022) linjaa, että tukea vahvistetaan viipymättä, mikäli laadukas varhaiskasvatus ei vastaa lapsen yksilöllisiin tarpeisiin. Yleinen tuki sisältää Oulun kaupungissa yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja ja tukitoimia, jotka toteutetaan kiinteänä osana lapsiryhmän toimintaa. Yleisen tuen keinot ja tavoitteet kirjataan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan varhaiskasvatuksen opettajan ja huoltajien välisessä yhteistyössä. Tavoitteet asetetaan henkilöstön toiminnalle, tukitoimet kirjataan konkreettisesti ja niiden vaikuttavuutta arvioidaan säännöllisesti (Oulun kaupunki, 2022).

Oulun kaupungin (2022) pedagogisia tuen muotoja ovat esimerkiksi päivärytmiin ja päivän rakenteeseen liittyvät ratkaisut, kuten pienryhmätoiminta ja päiväjärjestyksen esittäminen kuvin. Oppimisympäristöjä muokataan lapsen tarpeita vastaavaksi ja tarvittaessa käytetään erilaisia erityispedagogisia menetelmiä. Sensitiiviset vuorovaikutus- ja kommunikaatiotavat, kuvien ja viittomien käyttö, mentorin tuki, esteettömyys sekä varhaiskasvatuksen toiminnan suunnittelu, havainnointi, dokumentointi ja arviointi on mainittu Oulun kaupungin pedagogisten tuen muodoiksi (Oulun kaupunki, 2022). Oulun kaupungissa on käytössä *pedagogisen tuen tsekkauslista*, jonka avulla arvioidaan myönteistä vuorovaikutusta, toimivaa kasvattajayhteisöä, pedagogisia järjestelyitä sekä turvallista fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista oppimisympäristöä. Pedagogisen tuen tsekkauslista sisältää esimerkiksi selkeän ja ennakoitavan päivärytmin, tilanteiden enna-

koinnin, siirtymien porrastamisen, kuvien käytön, lasten vireystilan huomioinnin, pienryhmätoiminnan, eriyttämisen, ohjeiden pilkkomisen ja kertaamisen, työskentelyn ajoittamisen ja tauottamisen, yksilöllisen työskentelyn, apuvälineiden käytön työskentelyssä, palkitsemistapojen käytön, lapsen kiinnostuksen kohteiden hyödyntämisen, tunne- ja sosiaalisten taitojen tukemisen, leikkitaitojen tukemisen sekä lapsen yksilöllisen ohjaamisen (Oulun kaupunki, 2022). Pedagogiset tuen muodot ovat ensisijaisia keinoja vastata lapsen tuen tarpeeseen, joten niiden voisi ajatella olevan vahva osa laadukasta varhaiskasvatusta.

3.3 Lapsen rooli oman tuen järjestämisessä

Useimmat varhaiskasvatusikäiset lapset tarvitsevan jonkinlaista tukea oppimiseensa ja kehittymiseensä (Staffans & Ström, 2022). Varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaan lapsella ja huoltajilla on oikeus osallistua tuen suunnitteluun. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) linjaavat lapsen oikeuksiksi kuulluksi tulemisen ja osallisuuden omaan elämään vaikuttavissa asioissa (OPH, 2022). YK:n lasten oikeuksien sopimuksen (1989) artikla 12 linjaa:

Sopimusvaltiot takaavat lapselle, joka kykenee muodostamaan omat näkemyksensä, oikeuden vapaasti ilmaista nämä näkemyksensä kaikissa lasta koskevissa asioissa. Lapsen näkemykset on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti. Tämän toteuttamiseksi lapselle on annettava erityisesti mahdollisuus tulla kuulluksi häntä koskevissa oikeudellisissa ja hallinnollisissa toimissa joko suoraan tai edustajan tai asianomaisen toimielimen välityksellä kansallisen lainsäädännön menettelytapojen mukaisesti. (YK:n lasten oikeuksien sopimus, 1989, artikla 12)

YK:n lasten oikeuksien sopimusta noudatettaessa lasta ei voi jättää huomiotta häntä koskevien asioiden käsittelyssä lapsen iän tai epäkypsyyden vuoksi (O'Connor ym., 2021). Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) linjaavat, että lasta tulee kuulla lapsen ikä ja kehitystaso huomioiden (OPH, 2022). Tammen ja Hohdin (2017) mukaan lapsen oikeus osallistua on itsensänselvyys länsimaisessa lapsuudessa. Lapsi nähdään aktiivisena ja kyvykkäänä toimijana (Tammi & Hohti, 2017). Lapsen tapa hahmottaa maailmaa on samanarvoinen, kuin aikuisen tapa, vaikka aikuisten ja lasten tavat tehdä havaintoja saattavat erota toisistaan (Stenvall, 2020).

Jokaiselle varhaiskasvatukseen osallistuvalla lapsella laaditaan oma varhaiskasvatussuunnitelma, jonka lähtökohtana ovat lapsen etu ja tarpeet. Henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma turvaa lapsen oikeuden varhaiskasvatuslaissa (540/2018) määriteltyihin suunnitelmalliseen ja tavoitteelliseen kasvatukseen, opetukseen ja hoitoon (OPH, 2022, s. 10). Huoltajilla ja lapsella on oikeus osallistua asiakirjan laadintaan. Tämä velvoittaa varhaiskasvatuksen ammattilaisia kuulemaan lapsen ja huoltajien ääntä asiakirjaa laadittaessa (Heiskanen, 2022). Kun tarkastellaan tuen kokonaisuutta, jokaisen lapsen kohdalla arvioidaan yksilöllisesti, mitkä ratkaisut toteuttavat parhaiten lapsen etua. Lapsen vahvuudet sekä oppimiseen, kehitykseen ja hyvinvointiin liittyvät tarpeet ovat tuen järjestämisen lähtökohtia (OPH, 2022).

Varhaiskasvatuksen tehtävä on tukea lasten kehittyviä taitoja osallistua ja vaikuttaa. Kun kasvattajat kohtaavat lapsen arvostavasti, kuulevat hänen ajatuksiaan ja kannustavat lasta oma-aloitteisuuteen, vahvistavat he näitä taitoja. Inklusiivinen toimintakulttuuri arvostaa lasten, henkilöstön ja huoltajien mielipiteitä, näkemyksiä ja aloitteita ja näin ollen edistää yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja osallisuutta (OPH, 2022). Lapsen kuulemisesta on tullut päätöksentekijöiden ja kasvatuksen toimijoiden velvollisuus (Tammi & Hohti, 2017).

Lapsen päätöksentekoon liittyvää osallisuutta on tutkittu kansainvälisesti laajasti lastensuojelun ja terveydenhuollon viitekehyksessä. Esimerkiksi Kennanin ym. (2018) tutkimuksesta saadut viitteet kertovat, että kun lapsen ottaa mukaan häntä koskevaan päätöksentekoon, kunnioittaa lapsen oikeuksia ja sananvaltaa. Lapsen myötävaikutus voi vaikuttaa myös siihen, että päätökset vastaavat paremmin hänen tarpeitaan. Lapsi todennäköisemmin kunnioittaa niitä päätöksiä, joissa hän on saanut olla mukana, kuin niitä päätöksiä, joihin hänet on pakotettu (Kennan ym., 2018). Kosher ja Ben-Arieh (2020) kuvailevat tutkimuksessaan, kuinka lapset tulisi ottaa osalliseksi lastensuojelujärjestelmässä ennaltaehkäisevästi jo ennen kuntotutusta ja perhetyötä. Palvelun vaikuttavuutta voisi parantaa antamalla äänen palvelun käyttäjälle eli lapselle. Samalla lasten kansalaisyhteisyydet laajenisivat. Lapset tuntevat oman todellisuutensa paremmin kuin kukaan muu, sillä he kokevat oman elämänsä tapahtumat joka päivä. Lapsia harvoin kuullaan esimerkiksi siitä, mikä on heidän mielestään kaltoinkohtelua (Kosher & Ben-Arieh, 2020).

McMellon ja Tisdall (2020) ovat analysoineet tutkimuksessaan lasten osallisuutta tutkivaa kirjallisuutta. Osallisuuden haasteina on mainittu jännite lapsen osallistumisen ja sen uskomuksen välillä, että aikuisen ensisijainen tehtävä on suojella lasta. Myös Stenvall (2020) kuvaa lapsen oikeutta osallisuuteen ja tulla myös suojelluksi. Laki velvoittaa suojelemaan lasta, mutta samalla heillä tulisi olla vaikutusmahdollisuus itseä koskeviin asioihin. Stenvallin (2020) mukaan

osallisuus syntyy siitä, että lapsi nähdään toimijana eikä häneltä ei suljeta pois häntä koskevia asioita. Asioiden esittäminen ikätason mukaan suojelee lasta. Aikuisen tehtävänä on tukea ja mahdollistaa lapsen osallisuutta samalla huomioiden lapsen oikeuden tulla suojelluksi (Stenvall, 2020). Muita McMellonin ja Tisdallin (2020) tutkimuksessa esitettyjä haasteita olivat esimerkiksi se, että aikuiset eivät halua jakaa valtaa lapsen kanssa, aikuisten luomien byrokraattisten järjestelmien sopimattomuus lapsille ja keinotekoinen lapsen osallistaminen, jossa lapsen osallistuminen jää konsultaation tasolle (McMellon & Tisdall, 2020).

Mitchell ym. (2023) toteavat tutkimuksessaan lasten osallistumisesta lastensuojelun prosessiin, että lapsella pitäisi olla oikeus tulla kuulluksi päätöksenteossa. Tutkimuksen mukaan ympäristö pitäisi järjestää sopivaksi siten, että lapsi tuntee olonsa turvalliseksi, uskaltaa puhua ja kertoa kokemuksistaan. Mitchell ym. (2023) rohkaisevat ottamaan lapset osaksi tarjonnan ja palvelun suunnittelua, jotta ympäristö saataisiin vastaamaan heidän tarpeitaan.

Nivalan (2021) tutkimuksessa käy ilmi, että varhaiskasvatuskirjallisuudessa korostetaan lapsen poliittista osallisuutta. Poliittinen osallisuus määritellään lapsen mahdollisuudeksi ilmaista ajatuksiaan ja mielipiteitään, tehdä valintoja, tulla kuulluksi ja vaikuttaa itseään koskeviin asioihin, kuten osallistua päätöksentekoon. Lapsen poliittinen osallisuus liitetään suunnitteluun ja päätöksentekoon osallistumiseen varhaiskasvatuksen arjessa esimerkiksi lasten kokousten välityksellä (Nivala, 2021). Poliittisella osallisuudella ja siihen liittyvällä päätöksenteolla ei tutkimuksessa viitata esimerkiksi lapsen osallisuuteen omissa pedagogisissa palavereissa tai oman tukensa suunnittelussa, pikemmin ryhmässä tapahtuvassa toiminnassa. Kennan ym. (2018) osoittavat tutkimuksessaan lapsen läsnäolon useammassa kuin yhdessä hänen asioihinsa liittyvissä palaverissa lisäävän heidän todennäköistä osallistumistansa koko prosessiin. Tutkimuksen kirjallisuus paljasti lasten osallistumisen suunnittelu- ja arviointipalaverihin vähäiseksi (Kennan ym., 2018).

4 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten varhaiskasvatuksen erityisopettajat toteuttavat varhaiskasvatuksen yleistä tukea ja millainen rooli lapsella itsellään on oman tukensa järjestämisessä varhaiskasvatuslain (540/2018) lakimuutoksen (1183/2021) siirtymäaikana 1.8.2022 - 31.12.2023. Tutkimukseni kytkeytyy opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaan *Varhaiskasvatuksen palveluntuottajien tuen rakenteet ja hallinnon prosessit* -tutkimushankkeeseen.

Tutkimukseeni muotoutui kaksi tutkimuskysymystä:

1. Miten varhaiskasvatuksen erityisopettajat toteuttavat yleistä tukea?
 - a. Millaisia haasteita yleisen tuen toteuttamiseen liitetään?
2. Millainen rooli lapsella on oman tukensa järjestämisprosessissa?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena on selvittää miten varhaiskasvatuksen erityisopettajat toteuttavat lakimuutoksen (1183/2021) myötä varhaiskasvatukseen tullutta yleistä tukea. Alakysymyksen tarkoituksena on selvittää yleisen tuen toteuttamiseen liittyviä haasteita tai kehitettäviä asioita. Toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena on selvittää varhaiskasvatuksen erityisopettajien ajatuksia siitä, millainen rooli lapsella itsellään on oman tuen järjestämisessä.

5 Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimukseni tavoitteena on tuoda esiin varhaiskasvatuksen erityisopettajien keinoja toteuttaa varhaiskasvatuksen yleistä tukea ja mahdollistaa lapsen rooli oman tuen järjestämisessä. Tarkoitukseni on ymmärtää ja kuvata näitä kahta ilmiötä varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkökulmasta. Tutkimukseni on laadullinen tutkimus. Ensimmäisessä alaluvussa kuvaan laadullista tutkimusta tutkimusmenetelmänä. Toisessa alaluvussa avaan teemahaastattelua ja fokusryhmäkeskustelua laadullisen tutkimuksen menetelminä. Kolmas alaluku koostuu aineistonkeruun prosessista ja tutkimukseen osallistujien kuvauksista. Lopuksi esittelen aineistoni analyysiprosessia.

5.1 Laadullinen tutkimus ihmisten näkemysten tarkastelun välineenä

Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on tulkita, kuvailla ja ymmärtää ihmisten kokemuksia sekä ihmisten välistä vuorovaikutusta, keskustelua ja kerrontaa (Lichtman, 2023). Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää tarkasteltavaa ilmiötä niiden henkilöiden näkökulmasta, jotka ovat tutkimuksen kohteena (Puusa & Juuti, 2020) ja tuoda näkyväksi ihmisten omat kuvaukset heidän kokemastaan todellisuudesta (Vilkka, 2021).

Ihmisten subjektiivisten kokemusten ja näkemysten tarkastelu ovat laadullisen tutkimuksen keskiössä (Puusa & Juuti, 2020). Laadullinen tutkimus pyrkii tuomaan ilmiöstä esiin jotain sellaista, joka on välittömän havainnon tavoittamattomissa. Tutkimukseen osallistujien avulla luodaan ikään kuin vihjeitä ja johtolankoja, joiden avulla voidaan tehdä tulkintoja (Vilkka, 2021). Laadullisessa tutkimuksessa on periaatteessa tärkeää, että tutkimukseen osallistuvat henkilöt tietävät tutkittavasta ilmiöstä tai aiheesta mahdollisimman paljon, jotta ilmiötä voidaan kuvata, ymmärtää tai tulkita mielekkäästi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98).

Koska laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita tulkinnoista ja tarkoituksista, tutkimukselle ei usein aseteta hypoteeseja eli olettamuksia (Lichtman, 2023). Tilastolliset yleistytykset eivät ole laadullisen tutkimuksen tavoite (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullisessa tutkimuksessa teorian merkitys korostuu. Teorialla he viittaavat tutkimuksen viitekehykseen eli teoreettiseen osuuteen. Teoreettinen viitekehys muodostuu käsitteistä ja näiden käsitteiden välisistä merkityssuhteista.

5.2 Teemahaastattelu ja fokusryhmäkeskustelu aineistonkeruumenetelminä

Tutkimukseni aineistonkeruumenetelminä on käytetty teemahaastattelua ja fokusryhmäkeskustelua. Teemahaastattelu sopii monien ilmiöiden tutkimiseen. Haastattelu etenee etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymyksien varassa. Tutkija ohjaa haastattelua, mutta hänen ei tarvitse kontrolloida sitä kokonaan. Teemahaastattelun perusoletuksena on, että tutkittavat ovat kokeneet tai käyneet läpi tietyn tutkimusta koskevan prosessin tai asian. Haastateltavien omat tulkinnat sekä heidän antamansa merkitykset asioille korostuvat (Puusa, 2020a). Haastattelutyypinä teemahaastattelu sijoittuu strukturoidun ja strukturoimattoman haastattelun välimaastoon ja siitä käytetään myös nimitystä puolistrukturoitu haastattelu. Teemahaastattelussa teema-alueet ja aihepiirit on ennalta määritelty. Haastattelukysymyksiä ei ole muotoiltu tarkkaan eivätkä ne ole kaikille haastateltaville samassa järjestyksessä. Haastattelijalla saattaa olla tukilista käsiteltävistä asioista, mutta ei valmiita kysymyksiä. Valmiiksi valitut teema-alueet käydään haastattelussa läpi, mutta käsiteltävien asioiden laajuus ja järjestys voivat erota haastatteluissa toisistaan (Eskola ym., 2018; Vilka, 2021). VakaTuki -hankkeen teemahaastattelu- ja ryhmäkeskustelurunko koostuivat seuraavista teemoista: varhaiskasvatuksen arvot, inklusio, tuki ja yhteenveto.

Teemahaastattelun etukäteen sovitut teemat perustuvat tutkimuksen viitekehykseen eli siihen, mitä tutkittavasta ilmiöstä tiedetään jo entuudestaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Sananmuodot, järjestys, laajuus ja kysymysten tapa vaihtelevat haastatteluissa haastateltavien mukaan. Haastateltavien vastaukset ja tavat kertoa asioista voivat erota paljon toisistaan (Puusa, 2020a). Tutkittava ilmiö puretaan osa-alueisiin teemojen avulla. Tutkija pyrkii ymmärtämään näiden osa-alueiden sisältöä ja merkityksiä (Puusa, 2020a). Onnistuneen teemahaastattelun pohjalla on tutkijan riittävä ymmärrys tutkittavan ilmiön keskeisistä elementeistä (Puusa, 2020a).

Ryhmähaastatteluun osallistuu samalla kertaa useita haastateltavia. Ryhmäkeskustelun aikaansaaminen tutkittavasta aiheesta ja siihen liittyvistä teemoista on ryhmähaastattelun keskeinen tavoite (Puusa, 2020a). Tiettyyn puheenaiheeseen keskittyvästä ryhmäkeskustelusta käytetään englanninkielistä nimitystä focus group, jota käytetään suomenkielisissä teksteissä joskus muodossa fokusryhmä. Käsitteen takana on ajatus siitä, että yhteen koottu ryhmä käsittelee ennalta päätettyä aihetta (Pietilä, 2017). Valtonen ja Viitanen (2020) kuvaavat ryhmäkeskustelua tilanteeksi, johon on kutsuttu joukko vapaaehtoisia ihmisiä keskustelemaan tietystä aiheesta vapaamuotoisesti ja tarkennetusti (Valtonen & Viitanen, 2020). Ryhmäkeskustelussa ryhmänvetäjän

rooli on otollisen ilmapiirin virittäminen, keskustelun ohjaaminen kohti tavoitteita sekä osallistujien rohkaiseminen ja kannustaminen keskinäiseen keskusteluun. Keskusteluvastuu siirretään tietoisesti osallistujille (Valtonen, 2014, s. 223).

Osallistujien välinen vuorovaikutus on ryhmäkeskusteluissa keskeistä. Tämä aiheuttaa myös kritiikkiä ryhmäkeskustelua kohtaan, sillä muiden osallistujien läsnäolon ja kommenttien ajatellaan vaikuttavan siihen, miten ja mitä ryhmässä keskustellaan (Valtonen & Viitanen, 2020). Ihannelanteessa ryhmäkeskustelussa kaikki osallistujat ovat mukana keskustelussa. Tämä voi olla haastavaa, sillä joku osallistujista voi olla puheliaampi kuin toinen. Toisaalta myös vaikeaminen voi olla yhtä lailla ryhmän hallitsemiskeino kuin asioiden ääneen sanoittaminen (Valtonen & Viitanen, 2020).

Tutkimukseni teemahaastatteluaineisto koostuu viidestä varhaiskasvatuksen erityisopettajan yksilöhaastattelusta, jotka on kerätty VakaTuki -hankkeen toimesta. Viiden teemahaastattelun lisäksi hanke järjesti kaksi varhaiskasvatuksen erityisopettajien ryhmäkeskustelua, joissa osallistujia oli yhteensä seitsemän. Ensimmäisessä ryhmässä oli neljä osallistujaa. Ryhmän yhdistävä tekijä oli osallistujien yksityinen työnantaja. Toinen ryhmä koostui kolmesta varhaiskasvatuksen erityisopettajasta, jotka olivat inklusiivisessa tai integroidussa erityisryhmässä työskenteleviä varhaiskasvatuksen erityisopettajia. VakaTuki -hankkeeseen muodostetut keskusteluryhmät olivat Valtosen ja Viitanen (2020) sanoin ainutkertaisia ja olemassa ryhmänä noin parin tunnin ajan (s. 120).

VakaTuki -hankkeen haastatteluaineistot on kerätty etäyhteyden välityksellä. Etäyhteydellä järjestetyt haastattelutilanteet mahdollistivat varhaiskasvatuksen erityisopettajien osallistumisen ympäri Suomea. Lisäksi haastatteluun osallistuminen oli haastateltavalle vaivatonta (Eskola ym. 2018), sillä hän pystyi osallistumaan haastatteluun itse valitsemassaan paikassa, esimerkiksi omalla työpaikallaan. Videohaastattelu poikkeaa luonteeltaan kasvotusten tehtävästä haastattelutilanteesta. Esimerkiksi elekielen tarkkailu ei onnistu videoyhteyden välityksellä samalla tavalla kuin haastattelussa, jossa ollaan fyysisesti samassa tilassa (Eskola ym. 2018).

5.3 Tutkimusaineiston keruu ja tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseni aineistonkeruusta vastasi *Varhaiskasvatuksen palveluntuottajien tuen rakenteet ja hallinnon prosessit* -tutkimushanke (VakaTuki -hanke). VakaTuki -hankkeen tavoitteena oli selvittää, miten varhaiskasvatuslain (540/2018) lakimuutoksen (1183/2021) seurauksena

tullutta varhaiskasvatuksen kolmitasoista tukea toteutettiin siirtymäaikana 1.8.2022 - 31.12.2023 eri kuntien näkökulmasta. Tutkimushankkeen rahoittajana toimi opetus- ja kulttuuriministeriö ja sen toteutuksesta vastasivat Oulun, Jyväskylän, Helsingin ja Itä-Suomen yliopistot yhteistyössä.

Tutkimuksessa käyttämäni haastatteluaineisto koostuu varhaiskasvatuksen erityisopettajien haastatteluista. Tutkimukseen osallistujat valikoituivat VakaTuki -hankkeeseen tutkimusluvan antaneista kunnista ja heitä lähestyttiin sähköpostitse tai puhelimitse haastatteluun osallistumiseksi. Varhaiskasvatuksen erityisopettajia osallistui tutkimukseen 12 ja heistä muodostui viisi yksilöhaastattelua ja kaksi ryhmäkeskustelua. Yksilöhaastattelut järjestettiin teemahaastattelun muodossa ja ryhmäkeskustelut käytiin fokusryhmäkeskusteluina kolmen ja neljän osallistujan ryhmissä. Haastattelut ja keskustelut järjestettiin VakaTuki –hankkeen projektisuunnittelijan ja projektityöskentelijöiden toimesta Microsoft Teamsin välityksellä 6.6.2023 - 28.6.2023 välisenä aikana.

Aineiston käyttöä varten täytin aineistonpyyntölomakkeen Oulun yliopistolle sekä tutustuin tieteellisen tutkimuksen tietosuojaselosteeseen 2022. Lisäksi allekirjoitin aiemmin salassapitosopimuksen VakaTuki –hankkeen kanssa tutkimusapulaisen työsopimuksen allekirjoittamisen yhteydessä. Saatuaani tutkimusaineiston käyttööni, se oli valmiiksi anonymisoitu ja sisälsi tarvittavat taustatiedot haastatteluun osallistujista.

Taulukko 1.

Tutkimusjoukon (=n) kuvaus

Tutkimukseen osallistujat (n=12)	Sukupuoli	Ikä	Taustakoulutus
veo1	Nainen	49	Specialbarntädgårdslärare
veo2	Nainen	37	Kasvatustieteen maisteri, varhaiskasvatus
veo3	Nainen	31	Kasvatustieteen maisteri
veo4	Nainen	61	Varhaiskasvatuksen erityisopettaja
veo5	Nainen	39	Alempi korkeakoulututkinto
veo6	Nainen	46	Kasvatustieteen kandidaatti
veo7	Nainen	38	Kasvatustieteen maisteri, varhaiskasvatus ja erityispedagogiikka
veo8	Nainen	36	Erityisopettaja
veo9	Nainen	43	Varhaiskasvatuksen erityisopettaja
veo10	Nainen	45	Kasvatustieteen kandidaatti, erilliset erityisopettajan opinnot
veo11	Nainen	60	Varhaiskasvatuksen erityisopettaja
veo12	Nainen	44	Kasvatustieteen kandidaatti, erilliset erityisopettajan opinnot

Tutkimusjoukko koostui kahdestatoista varhaiskasvatuksen erityisopettajasta. Osallistujat (n=12) olivat kaikki naisia ja ikäjoukoltaan 31–61-vuotiaita. Kahdeksan vastaajista mainitsi taustakoulutuksessaan varhaiskasvatuksen erityisopettajan koulutuksen tai erilliset erityisopettajan opinnot. Loput neljä olivat kirjanneet pohjakoulutukseksi alemman korkeakoulututkinnon, kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon, kasvatustieteen maisterin tutkinnon ja kasvatustieteen maisterin tutkinnon pääaineenaan varhaiskasvatus (Taulukko1). Tutkittavilta kysyttiin lisäksi asuinpaikkakunta ja kunnan koko. Puolet vastaajista työskentelivät Etelä-Suomen alueella, kolme Keski-Suomessa, yksi Pohjois-Suomessa, yksi Länsi-Suomessa ja yksi Itä-Suomessa. Seitsemän vastaajista työskenteli suuressa yli 100 000 asukkaan kunnassa, yksi keski-suudessa 50 000–100 000 asukkaan kunnassa ja neljä pienessä alle 50 000 asukkaan kunnassa.

5.4 Aineiston analyysi

Käytän tutkimukseni analyysimenetelmänä laadullista sisällönanalyysiä. Laadullinen sisällönanalyysi on menetelmä, jolla analysoidaan kvalitatiivista tietoa. Sisällönanalyysi keskittyy tutkimuksen aiheeseen ja asiayhteyteen ja tarjoaa mahdollisuuksia analysoida selkeää ja kuvailtavaa sisältöä sekä piilevää ja tulkinnanvaraista sisältöä (Graneheim ym., 2017). Sisällönanalyysin keskeinen ajatus on tiivistää ja luokitella tekstimassoja. Suuret aineistot saadaan näin aineistoa koodaamalla helpommin tulkittavaan muotoon (Salo, 2015).

Tutkimukseni tarkempi analyysimenetelmä on aineistolähtöinen eli induktiivinen sisällönanalyysi yhdistettynä teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä analyysissä ei ole valmista luokittelurunkoa, vaan tutkija tuottaa luokittelun omaan aineistoonsa perustuen (Elo ym., 2022). Analyysin avulla pyritään luomaan tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. Aineistosta valitaan analyysiyksiköt tutkimuksen tehtävänasettelun ja aineiston mukaisesti eli aineistolähtöisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on kolmivaiheinen. Analyysi etenee seuraavien vaiheiden mukaisesti: aineiston redusointi eli pelkistäminen, aineiston klusterointi eli ryhmittely ja aineiston abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Aineiston abstrahointivaiheen toteutin Tuomen ja Sarajärven (2018) teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä mukaillen. Aineiston alaluokat ja yläluokat muodostin aineistolähtöisesti, mutta aineiston pääluokat toin valmiina, ”jo tiedettynä”, varhaiskasvatuksen teoreettisesta viitekehyksestä (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Kuvio 1.

Aineiston analyysin vaiheet mukailten Tuomi & Sarajärvi (2018)



Haastatteluiden jälkeen ensimmäinen vaihe tutkimuksessa on aineiston puhtaaksi kirjoittaminen eli litterointi (Eskola ym. 2018). Litterointi muodostaa haastatteluaineiston tutkimusaineistoksi (Ruusu vuori & Nikander, 2017). Työtehtäviini hankkeen tutkimusapulaisena kuului Microsoft Teams -ohjelman luomien litteraattien tarkistaminen, korjaaminen sekä pelkistettyjen aineistojen anonymisointi. Tarkistin litteraatit seitsemästä videotallenteesta, joiden kesto oli yhteensä 391 minuuttia. Litterointia tehdessäni en ollut vielä tehnyt päätöstä tutkimusaiheestani ja -kysymyksistäni tai käyttämästäni aineistosta, mutta silmäilin kattavasti koko VakaTuki -hankkeen aineistoa tuleva tutkimus mielessäni.

Litterointien tarkkuus määriteltiin VakaTuki -hankkeen puolesta. Kun analysoidaan puhuttuja sisältöjä, litteroidaan usein sanatarkasti kaikki puhuttu. Litteraatteihin jätettiin täytesanat, kuten *tuota* ja *niinku*, mutta äänensävyt, tauot, naurahdukset ja päällekkäispuhumat jätettiin pelkistämisen ulkopuolelle (Ruusu vuori & Nikander, 2017). Litterointeja tarkistaessani purin, tarkastin ja korjasin valmiisiin litteraatteihin kaiken haastattelussa sanotun (Eskola ym. 2018). Litteroinnin yhteydessä anonymisoin tutkimusapulaisen työtehtävieni mukaisesti aineiston eli muutin siitä kaikki tiedot, joista haastateltavat saatetaan tunnistaa (Ruusu vuori & Nikander, 2017). Vaihdoin haastateltavien henkilönimien tunnisteiksi veo1 = varhaiskasvatuksen erityisopettaja yksi – veo12 = varhaiskasvatuksen erityisopettaja kaksitoista. Lisäksi anonymisoin aineistosta esimerkiksi päiväkotien, paikkakuntien, alueiden ja yrityksien nimiä. Litteraattien tarkistus- ja

korjaustyön tein Microsoft Word -ohjelmalla. Litteroitua aineistoa syntyi viidestä teemahaastattelusta ja kahdesta ryhmäkeskustelusta yhteensä 114 sivua, fonttikoolla 11 ja rivivälillä 1,15 (Taulukko 2).

Taulukko 2.

Haastatteluaineiston kuvaus

Haastattelutyyppe	Sivumäärä	Kesto (min)	Aineiston tyyppi
Ryhmäkeskustelu1	18	61	Litteraatti videotallenteesta
Ryhmäkeskustelu2	21	62	Litteraatti videotallenteesta
Teemahaastattelu1	16	50	Litteraatti videotallenteesta
Teemahaastattelu2	12	41	Litteraatti videotallenteesta
Teemahaastattelu3	15	50	Litteraatti videotallenteesta
Teemahaastattelu4	18	71	Litteraatti videotallenteesta
Teemahaastattelu5	21	56	Litteraatti videotallenteesta

Aineiston redusointivaiheessa haastatteluaineistoni oli litteroituna tekstinä. Luin valmista, litteroitua aineistoa läpi useaan kertaan ja pohdin tutkimukseni tavoitteita ja mahdollista tutkimustehtävääni. Asetettuani tutkimukselleni tutkimuskysymykset, tutustuin aineistoon tarkemmin tutkimustehtävän näkökulmasta. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan redusointivaiheessa karsitaan aineistosta pois kaikki, mikä ei ole tutkimustehtävän kannalta oleellista tietoa. Toteutin redusointivaiheen tutkimuskysymys kerrallaan. Merkitsin ja erottelin aineistosta osiot, jotka vastasivat tutkimustehtävääni yleisen tuen toteuttamiseen ja lapsen rooliin liittyen. Loin uuden tiedoston, johon listasin taulukkomuotoon tutkimukseni kannalta keskeiset alkuperäisilmaukset. Alkuperäisilmaukset loivat pohjan tutkimukseni analyysille (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Klusterointi- eli ryhmittelyvaiheessa tarkistin aineiston alkuperäisilmaukset. Pelkistin alkuperäisilmaukset poistamalla ylimääräiset täytesanat ja muokkaamalla ne kirjakielen muotoon. Alkuperäisilmauksia pelkistäessäni keskityin erityisesti siihen, ettei tutkittavien kuvaama sisältö muutu omaksi tulokinnakseni. Pelkistin ilmaiset siten, että yksi pelkistetty ilmaisu sisältää yhden asiasisällön. Tämän vuoksi yhdestä alkuperäisilmauksesta voi tulla useita pelkistettyjä ilmauksia. Pelkistysten kokonaismäärä kertoo aineiston rikkaudesta (Elo ym., 2022). Tutkimusaineistostani muodostui yhteensä 180 pelkistettyä ilmaisuja. Ilmaisujen pelkistämisen jälkeen etsin ilmaisuista samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Ryhmittelin ne käsitteet yhteen, jotka kuvasivat samaa ilmiötä. Nämä käsitteet muodostivat analyysini alaluokat,

jotka nimesin luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä (Taulukko 3). Kuvaan Taulukossa 3 esimerkin jokaisesta tutkimuskysymyksestäni muodostuvista alaluokista.

Taulukko 3.

Esimerkki tutkimusaineiston alaluokkien muodostamisesta

Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistetty ilmaisu	Alaluokka
<i>"Lapsen ne suunnitelmat, missä suunnitellaan lapsen tukeminen eri tasoilla - yleisellä, tehostetulla ja erityisellä - niin niiden suunnitelmienkin avulla pyritään varmistamaan, että tuki tulee sille lapselle ja hänen etunsa on siinä ensisijaisena tarkastelussa."</i>	Lapsen tuen suunnitelmilla pyritään varmistamaan lapsen edun ja tuen toteutumisen yleisellä, tehostetulla ja erityisellä tasolla.	Lapsen tuen suunnitelmat Kolme tuen tasoa Lapsen edun toteutuminen Lapsen tuen toteutuminen
<i>"Joskus menee pidempään yleisen tuen juttuna, vaikka niinku, toisen lapsen kohdalla samat jutut on jo tehostettua."</i>	Samat jutut toisen lapsen kohdalla yleistä tukea, toisen kohdalla tehostettua	Yleisen ja tehostetun tuen rajan haasteet
<i>"...lapsella on ehkä se toimijan rooli siinä ja lasta havainnoidaan hyvin herkästi ja se tuki on niinku jatkuvasti muuttuva asia siinä arjessa. Että se ei ole sellainen, että kerran päätetään jotain ja näin toimitaan vaan lapsi sillä omalla toiminnallaan osoittaa, että että saako hän sitä tukea mitä tarvitsee vai pitääkö jotain muuttaa."</i>	Lapsella on toimijan rooli Lasta havainnoidaan herkästi Tuki on jatkuvasti muuttuva asia Lapsi osoittaa omalla toiminnallaan, saako hän tarvitsemansa tuen.	Lapsen rooli toimijana Lapsen havainnointi Tuki muuttuu jatkuvasti Lapsi osoittaa toiminnallaan tuen riittävyyden.

Kolmannessa abstrahoinnin eli käsitteellistämisen vaiheessa erotellaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja muodostetaan tämän tiedon perusteella teoreettisia käsitteitä. Tutkimusaineistoni käsitteellistämisen vaiheessa mukailen Tuomen ja Sarajärven (2018) teoriaohjaavaa sisällönanalyysin menetelmää, jossa aineisto liitetään jo olemassa oleviin teoreettisiin käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Toteutin tutkimukseni abstrahointivaiheen jokaiselle tutkimuskysymykselle erikseen. Jokaisen tutkimuskysymyksen kohdalla alaluokalle muodostui yläluokka, pääloukka ja yhdistävä luokka. Taulukossa 4 kuvaan ensimmäisen tutkimuskysymykseni sisällönanalyysin lopputuloksen.

Taulukko 4.

Miten varhaiskasvatuksen erityisopettajat toteuttavat yleistä tukea? – Analyysin lopputulos

Yläluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
Yleisen tuen vahvistaminen	Pedagogiset tuen muodot	Yleisen tuen toteuttamisen keinot
Oppimisympäristö		
Pedagogisten menetelmät		
Erytispedagogiset menetelmät		
Laadukas toiminnan suunnittelu		
Vuorovaikutustavat		
Arviointi		
Tukipalvelupäätökset	Rakenteelliset tuen muodot	
Henkilökunnan osaaminen		
Erilaiset ryhmärakenteet		
Veon tuki		
Opetushallituksen ohjeet	Lainsäädäntö	
Kirjoitettujen ohjeiden selkeys		
Ei vaadi hallintopäätöstä		
Ei tilastointia		
Paikalliset ohjeistukset		
Yksilölliset tuen tarpeet	Tuen tarpeen määrittely ja suunnittelu	
Lapsen edun ensisijaisuus		
Tuen tarpeen määrittely		
Yksilöllinen suunnittelu		
Pedagoginen kirjaaminen		
Inklusiiviset periaatteet		
Lapsen huomioiminen		
Havainnointi		
Havainnointi	Tuen vaikuttavuuden arviointi	
Varhainen puuttuminen		
Tuen arviointi		
Tuen toteutuminen		
Tuen tarpeen määrittely		

6 Tutkimustulokset

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, miten varhaiskasvatuksen erityisopettajat toteuttavat varhaiskasvatuksen yleistä tukea, millaisia haasteita yleisen tuen toteuttamiseen liitetään ja miten lapsen rooli oman tuen järjestämisessä mahdollistetaan.

Tässä luvussa raportoin tutkimukseni keskeisiä tutkimustuloksia kolmessa alaluvussa tutkimuskysymysten osoittamassa järjestyksessä. Ensimmäisessä alaluvussa esittelen, miten varhaiskasvatuksen erityisopettajat toteuttavat varhaiskasvatuksen yleistä tukea. Toisessa alaluvussa kerron varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemyksiä yleisen tuen toteuttamisen haasteista tai kehityskohteista. Kolmannessa alaluvussa raportoin lapsen roolia oman tukensa järjestämiseen liittyen.

6.1 Yleisen tuen toteuttaminen varhaiskasvatuksessa

Ensimmäisen tutkimuskysymykseni tarkoituksena oli selvittää, miten varhaiskasvatuksen erityisopettajat toteuttavat lakimuutoksen (1183/2021) myötä voimaan tulleen varhaiskasvatuksen kolmitasoisien tuen ensimmäistä tasoa, yleistä tukea.

Tutkimusaineistosta oli havaittavissa varhaiskasvatuksen erityisopettajien yleisen tuen toteuttamisen keinoista viisi pääluokkaa. Yleisen tuen toteuttamisen keinoina tutkimuksessa nousivat esiin tuen tarpeen määrittely ja suunnittelu, pedagogiset tuen muodot, rakenteelliset tuen muodot, lainsäädännön asettamat velvoitteet ja tuen vaikuttavuuden arviointi. Lisäksi nostan tutkimusraportissani esiin varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkökulmaa yleisen tuen toteuttajista varhaiskasvatuksessa, koska tutkimustuloksista kävi ilmi, etteivät varhaiskasvatuksen erityisopettajat olen yleisen tuen tärkeimpiä toteuttajia. Pääluokkien sisällöt vaihtelevat määrällisesti toisistaan sen mukaisesti, kuinka paljon ne herättivät keskustelua ja pohdintaa varhaiskasvatuksen erityisopettajien haastatteluissa.

Tuen tarpeen määrittely ja suunnittelu

Tuen tarpeen määrittelyyn ja suunnitteluun liittyen haastatteluaineistossa korostui havainnoinnin merkitys tuen tarpeen tunnistamisen ja määrittämisen keinona. Pedagoginen kirjaaminen, lapsen yksilöllisyys, lapsen huomiointi ja lapsen edun ensisijaisuus nousivat esiin varhaiskasvatuksen erityisopettajien kertoessa tuen suunnittelusta ja tuen tason määrittämisestä.

Havainnointi on yleisesti käytössä oleva arviointimenetelmä varhaiskasvatuksessa ja sen merkitys varhaiskasvatuksen erityisopettajan työvälineenä korostui haastatteluaineistossa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat käyttävänsä havainnointia tuen tarpeen tunnistamisessa sekä lapsen mielenkiinnonkohteiden ja vahvuuksien selvittämisessä. Havainnointi nousi esiin tutkimuksessa myös tuen vaikuttavuuden arvioinnin keinona ja lapsen osallisuuden mahdollistajana hänen oman tuen järjestämisen prosessissaan.

”Jotenkin mä ajattelen, että ehkä sen niin kuin sanoin tuossa aikaisemmin, että varmaan havainnoidaan ehkä lapsia vähän tarkemmin nyt ja sitten tehdään havaintojen pohjalta ehkä arviointia, jolloin varhaisemmin saadaan asioita kiinni.”
(Veol1)

”Mutta useinhan se vaatii aikuisen tarkkaa havainnointia ja kokeilua, että mikä tässä tilanteessa toimii, mikä tätä lasta auttaa. Siitähän sitä tulisi totta kai ensisijaisesti rakentaa. Että, ei samalla kauhalla ja samalla muotilla kaikille, vaan siitä mitä lapsi tarvitsee.” (Veol0)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat ajattelivat lapsen tuen suunnitelmien ja pedagogisen kirjaamisen varmistavan tuen oikeanlaisen kohdentamisen ja vahvistavan lapsen tukea. Lapsen etu korostui tuen suunnittelussa. Pedagogisten kirjausten kerrottiin myös sitouttavan henkilökuntaa tuen toteuttamisessa ja näin ollen helpottavan konsultoivan varhaiskasvatuksen opettajan työtä.

”Lapsen ne suunnitelmat, missä suunnitellaan lapsen tukeminen eri tasoilla - niin niiden suunnitelmienkin avulla pyritään varmistamaan, että tuki tulee sille lapselle ja hänen etunsa on siinä ensisijaisena tarkastelussa.” (Veol5)

”Tänne on kirjattu nämä, näiden täytyy tapahtua. Myös sellaista jämäkkyyttä se siihen antaa. ...” (Veol0)

Lakimuutoksen myötä varhaiskasvatuksen erityisopettajat olivat huomanneet yleisen tuen asioiden kirjaamisen lisääntyneen. Yleinen tuki on tullut varhaiskasvatukseen virallisesti vasta elokuussa 2022, joten osalle varhaiskasvattajista yleisen tuen menetelmien kirjaaminen on lakimuutoksen myötä tullut uusi asia. Jotkut paikkakunnat toteuttivat epävirallisesti perusopetuksen tukijärjestelmää mukailevaa yleistä tukea, ja tämän vuoksi yleisen tuen kirjaamista on tehty jo ennen lakimuutoksen voimaan astumista. Kirjaamisen koettiin tekevän varhaiskasvatushen-

kilöston työtä näkyväksi. Yleisen tuen kirjauksia varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat tekevänsä lapsille, jotka tarvitsevat laadukkaan varhaiskasvatuksen lisäksi tukea, mutta eivät tehostettua tukea.

”Mitä se on ehkä antanut, niin nyt ehkä niitä yleisen tuen asioita kirjataan mun mielestä enemmän niihin varhaiskasvatussuunnitelmiin.” (Veo2)

”Yleisen tuen kirjat on pääasiassa niinku lapsille, jotka on ollut sellaisia veon näkökulmasta seurantalapsia tai harmaan alueen vähän sellaisia, että kenen asioista sä jo vähän olet mukana, mutta että tää nyt ei kuitenkaan ole niinku tehostettua tukea vielä, mitä se lapsi tarvitsee. Se tekee myös näkyväksi sen työn.” (Veo12)

Lapsen yksilöllisyys ja yksilölliset tuen tarpeet olivat koko haastatteluaineistoa läpileikkaava teema. Lapsen huomioiminen yksilönä sekä lapsen mielenkiinnonkohteiden ja vahvuuksien huomioiminen tukea järjestettäessä nousivat esiin haastatteluaineistossa useiden kysymysten kohdalla. Lapsen yksilölliset tuen tarpeet ja tuen tarpeet myös oppimisen vaikeuksien ulkopuolelta olivat mukana varhaiskasvatuksen erityisopettajien puheissa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat jokaisen lapsen tuen olevan yksilöllinen ja omanlainen, juuri kyseiselle lapselle suunniteltu ja kohdennettu tuki.

”Joku tarvitsee tukea siihen, että on vaikka vaikea erota vanhemmista. Joku tarvitsee tukea siihen, että ei saa perheeltä vaikka hellyyttä tai muuta. Että, ne ei pelkästään ole niitä... Ehkä joskus ajateltiin, että ne on niitä oppimisen asioita, jotka on vain niitä tukiasioita, mutta siis se lapsen koko kasvu ja kehitys.” (Veo11)

”Ja sitten ne tuen tarpeet voivat yksilöllisesti hyvin paljon vaihdella, että voi olla kielen kehityksen, käytöksen puolella, tunne-elämän puolella.” (Veo5)

Pedagogiset tuen muodot

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat pitävänsä varhaiskasvatuksen lähtökohtana laadukasta toiminnan suunnittelua. He ajattelivat laadukkaan toiminnan suunnittelun tukevan lasta. Yleisen tuen vahvistaminen yhtenä varhaiskasvatuksen erityisopettajien tehtävistä mainittiin haastatteluissa. Yleisen tuen vahvistamiseen viitattiin listalla, jossa on pedagogisia toimintatapoja, joiden varhaiskasvatusryhmässä pitäisi toteutua.

”Minä ajattelen niin, että meidän tehtävä on vahvistaa yleistä tukea ja sitten jos se ei riitä, niin sitten mennään eteenpäin. Että, tärkein asia on vahvistaa sitä yleistä tukea. Ja esimerkiksi minä olen sanonut jossakin ryhmässä, että tässä on tämä lista, että sitten kun nämä asiat toteutuvat, niin sitten voidaan ruveta miettimään, että onko tämä tavallaan sen toimintaympäristön pulma vai onko tämä lapsen pulma.” (Veol1)

Useassa haastattelussa käytiin pohdintaa siitä, miten tärkeää oppimisympäristön muokkaaminen on lapsen tukemiseksi. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat pohtivat, onko lapsen käytöksen taustalla aikuisen epäjohdonmukainen käytös, huonot vuorovaikutus- ja kommunikaatiotavat tai liian paljon ärsykyttä sisältävä ympäristö. Inklusiivisten periaatteiden mukaisesti tukitoimet seuraavat lasta siihen ympäristöön, missä lapsi on. Ympäristöä muokataan lapsen tarpeita vastaavaksi. Pedagogisista vuorovaikutus- ja kommunikointitavoista varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat pääsääntöisesti lasten tukemisesta kuvien avulla. Kuvien avulla tuetaan myös lasten toiminnanohjausta varhaiskasvatuksen arjessa.

”Se hyötyy vaikka yksinkertaisimmillaan siitä, että sillä on vaikka kuvatuki siellä... No, vaikka pukemisessa. Me huomataan siitä, että se auttaa. Että, tällä tuella se vaikka saa vaatteet päälle.” (Veol0)

”Vai onko tämä vain, että nyt aikuiset toimivat hölmösti ja siksi tämä lapsi käyttäytyy tällä tavalla.” (Veol1)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat haastatteluissa käyttävänsä työssään erilaisia pedagogisia ja erityispedagogisia menetelmiä lasten tukemiseksi. Painokoiria, kuvatuki, aikuisen yksilöllinen tuki, yksilölliset tehtävät, joustava ryhmittely ja erilaiset pienryhmätoiminnat mainittiin yleisesti käytössä oleviksi menetelmiksi lapsen tukemiseksi.

”Ja sitten on aina mikä tuen tarve on, niin siihen on omat pedagogiset menetelmät sen mukaan, että onko se sitten pienryhmätoimintona joku vaikka kili- tai nallematikka, tällaisia erityispedagogisia menetelmiä, tai sitten ihan yksilöllisiä tehtäviä, jos on sen tyyppinen tarve, että lapsi tarvitsee vaikka tällaisia lyhyitä, yksilöllisiäkin hetkiä aikuisen kanssa, missä harjoitellaan asioita.” (Veol5)

Rakenteelliset tuen muodot

Rakenteelliset tuen muodot nousivat varhaiskasvatuksen erityisopettajien keskusteluissa esiin vähemmän. Osassa keskusteluissa kävi ilmi, että rakenteellisia tuen muotoja käytetään paikkakunnalla vain tehostetun tuen muotoina. Rakenteellisesta tuesta varhaiskasvatuksen erityisopettajat puhuivat yleisen tuen tukipalvelupäätöksiin liittyen ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan antamaan osa-aikaiseen erityisopetukseen liittyen.

”Ja niitä yleisen tuen tukipalvelupäätöksiä on tehty paljon...” (Ve05)

”Tai joskushan se VEO oikeasti on myös siellä sen lapsen kanssa, tai toivottavasti aika useinkin tekemässä ihan siis erityisopetusta.” (Ve010)

Erilaiset ryhmärakenteet nousivat haastatteluissa esiin inklusiivisten lapsiryhmien muodostamiskäytänteistä keskusteltaessa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat, että pienemmällä lapsimäärällä ja suuremmalla aikuismäärällä toimiva ryhmä on tarpeellinen ja mahdollistaa inklusion toteutumista. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat puhuivat inklusiivisista varhaiskasvatusryhmistä useilla eri nimityksillä paikkakunnan linjausten mukaisesti. Käytössä olevia nimikkeitä olivat esimerkiksi integroitu erityisryhmä ja inklusiivinen pienryhmä. Pienempi ryhmä koostui varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan yleisen tuen tasolla olevista tai ei tukea tarvitsevista lapsista ja vahvaa tukea tarvitsevista lapsista.

Lainsäädäntö

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat lainsäädännön ohjaavan yleisen tuen tason toteuttamista. Varhaiskasvatuslaki (540/2018), varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) ja muut Opetushallituksen ohjeistukset sekä paikalliset ohjeistukset mainittiin yleistä tukea ohjaavina lainsäädännöllisinä asioina. Varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat kirjoitettujen ohjeistuksien olevien selkeitä ja ymmärrettäviä, mutta ohjeiden istumista käytäntöön ei pidetty aina toimivana lasten yksilöllisten tarpeitten takia.

”Sitten minulle aina sanotaan, kun tätä joltain asiantuntijalta, vaikka kysyy, että siellähän OPH määrittelee ne. Ja joo, onhan siellä määritelty, että yleisen tuen yksittäisiä ja tehostetussa tuessa useampia ja erityisessä tuessa vielä monialaisempaa ja vahvempaa ja kokoaikaista ja jatkuvaa, mutta ei se sit siinä käytännön elämässä nyt sitten ole niin yksiselitteistä.” (Ve010)

Tuen vaikuttavuuden arviointi

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat arvioivansa tuen vaikuttavuutta havainnoimalla ja keskustelemalla ryhmän henkilökunnan kanssa. He sanoittivat tekevänsä havaintojen pohjalta arviointia, minkä seurauksena varhainen puuttuminen mahdollistuu. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat pitivät tuen tarpeen jatkuvaa arviointia ja uudelleen määrittelyä tärkeänä. Tuen eri tasoilla voidaan siirtyä joustavasti molempiin suuntiin, mitä varhaiskasvatuksen erityisopettajat sanoittivat hyväksi asiaksi. Haastatteluaineistossa ei mainittu erilaisten varhaiskasvatuksen arviointimenetelmien käytöstä tuen vaikuttavuuden arviointiin liittyen.

”Ajattelen, että kaikki lapset tarvitsevat jossakin vaiheessa elämänsä tukea. Ne tarvitsevat tukea johonkin kasvun ja kehityksen vaiheeseen, joka on semmonen ohimenevä, lyhyempikestoinen aika. Sitten kun siihen vähän panostetaan eri tavalla, niin se vähitellen tuki höllenee eikä se ole niin vahvaa. Sitten se lapsi sinnittelee ja porskuttaa eteenpäin omin voiminensa.” (Veol1)

Tuen toteuttajat

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien puheissa korostui koko varhaiskasvatuksen henkilöstön rooli tuen antajana. Lapsen oman ryhmän aikuiset ovat läsnä arjen jokaisessa tilanteessa ja avainasemassa lapsen tuen toteuttamisessa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat antavat usein rakenteellista tukea osa-aikaisen tai kokoaikaisen erityisopetuksen ja konsultaation muodossa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat pitivät pedagogista kirjaamista tärkeänä tuen toteuttajien näkökulmasta, sillä kirjatut tukitoimet sitouttavat koko henkilökunnan toimimaan niiden mukaisesti.

”Mä aina sanon, että tähän sen tuen teette, että ei sitä tee se avustaja, joka sinne tulee, tai ei sitä tee se VEO, joka teidän kanssa käy sitä keskustelua. ... Kaikkein tärkeintä on aina joka päivä sen lapsen kanssa työskentelevä henkilökunta. Nehän sen kaikkein suurimman duunin ja tuen tekee.” (Veol0)

Moniammatillinen yhteistyö nousi esiin lapsen tuen suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat mainitsivat moniammatillisen yhteistyön yhteydessä esimerkiksi eri terapeutit, neuvolan, sosiaalityöntekijät ja muut yhteistyötahot. Moniammatillisen yhteistyön lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat lasten huoltajien kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Tuen järjestämisessä päästään varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan parhaisiin ratkaisuihin yhteistyössä huoltajien kanssa.

Päiväkodin johtaja yleisen tuen toteuttamisen mahdollistajana mainittiin yhdessä haastattelussa. Päiväkodin johtajan rooli korostui yleisesti keskusteluissa siinä vaiheessa, kun tukiprosessi on edennyt yleisestä tuesta tehostettuun tukeen ja hallintopäätösten tekemiseen. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat mainitsivat aluepäällikön alueellisten resurssien järjestäjänä ja kaupunginhallituksen rahoituksen järjestäjänä.

6.2 Yleisen tuen toteuttamista haastavat tekijät varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien haastattelussa käsiteltiin myös yleisen tuen toteuttamiseen liittyviä haasteita. Luokittelin haasteet seitsemään pääluokkaan: yleisen tuen käsite, yleisen tuen määrittäminen, tilastointi, lokerointi, työllistyvyys ja osaamisen puute.

Yleisen tuen käsite

Yleisten tuen toteuttamisen suurin haastatteluaineistosta ilmennyt haaste oli yleisen tuen määrittelyyn ja käsitteen käyttöön liittyvä muutos. Useat paikkakunnat ja varhaiskasvatuksen järjestäjät ovat varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan mukailleet toiminnassaan perusopetuksen tukijärjestelmää, jossa yleinen tuki kuuluu kaikille. Varhaiskasvatukseen luodussa tukijärjestelmässä yleinen tuki on ensimmäinen tuen taso, joka seuraa laadukasta varhaiskasvatusta. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat, että laadukas varhaiskasvatus ja yleinen tuki on usealla paikkakunnalla käsitetty aikaisemmin samaa tarkoittavaksi asiaksi.

*”Tämähän on nyt se ikuisuuskyseminen. Onko kaikki lapset yleisessä tuessa vai ei? *Paikkakunnalla* ajatellaan virallisesti niin, että kaikki lapset on varhaiskasvatuksessa. Ja sitten lapsia, jotka tarvitsevat syystä tai toisesta jotain vähän enemmän, jotain kasvuunsa tai kehitykseensä, niin he saavat sitten yleistä tukea tai tehostettua tukea tai erityistukea.” (Veol0)*

”... Nyt meillä onkin laadukas varhaiskasvatus, joka kuuluu kaikille ja sitten on yleinen tuki niin kun tuen portaana siinä, että se on ollut semmoinen isoin muutos. Että, aiemmin jopa niinku puhuttiin ihan synonyyminä, että tämä yleinen tuki on sitä laadukasta varhaiskasvatusta.” (Veol2)

Yleisen tuen käsitteen käyttöönoton ja yleisen tuen erillisen määrittelyn seurauksena varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat tilanteista, joissa on hankala määrittellä, saako lapsi laadukasta varhaiskasvatusta vai yleistä tukea.

Tuen tason määrittely

Laadukkaan varhaiskasvatuksen ja yleisen tuen erottamisen lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat haasteita aiheuttavan yleisen tuen tason määrittäminen ja rajaaminen. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat sanoittivat yleisen tuen ja tehostetun tuen rajapinnan olevan myös häilyvä. Yhteenvetona tämä tarkoittaa haastatteluaineiston mukaan sitä, että varhaiskasvatuksessa on kaksi häilyvää tuen rajapintaa – toinen laadukkaan varhaiskasvatuksen ja yleisen tuen välillä, toinen yleisen tuen ja tehostetun tuen välillä.

”No ehkä sitä rajapintaa just, että mistä kohtaa se, mistä kohtaa tämä arki muuttuukin yleiseksi tueksi?” (Veol2)

”No se tuen tason määrittäminen ja rajaaminen jotenkin, että se vähän semmonen veteen piirretty viiva, että mikä nyt on, mikä ylittää minkäkin kynnyksen” (Veol6)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat mainitsivat osan paikkakunnista kehittäneen tuen tason määrittämiseen omia ratkaisuja virallisten ohjeistuksien ollessa epätarkkoja. Esimerkiksi yksi pienen paikkakunnan konsultoiva varhaiskasvatuksen erityisopettaja kertoi, ettei paikkakunnalla ole otettu yleisen tuen tasoa aktiiviseen käyttöön ollenkaan, vaan paikkakunnalla ajatellaan yleisen tuen olevan laadukasta varhaiskasvatusta. Yhden keskisuuren paikkakunnan varhaiskasvatuksen erityisopettaja kuvaili kuntansa määrittävän tuen tason tuen muodon avulla. Jos lapsella on tarve ryhmäavustajalle, hänet siirretään tehostettuun tukeen. Lainsäädännön mukaan rakenteellisesta tuesta voidaan tehdä hallintopäätös myös yleisessä tuessa.

*” ... Se on nyt ratkaistu täällä *paikkakunnalla*, että tuen muoto kertoo millä tuen tasolla lapsi on. Jos lapsi on yleisen tuen tasolla, niin silloin tietyt tuen muodot ovat tällä lapsella käytössä.” (Veol10)*

Opetushallituksen määritykset tuen tasoista koettiin haastatteluaineistossa hyviksi, mutta käytännössä ohjeistuksia voi olla hankala istuttaa varhaiskasvatuksen arkeen. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat sanoittivat miten jonkun lapsen kohdalla joku asia voi olla yleistä tukea, mutta toisen lapsen kohdalla samat tukimuodot ovat tehostettua tukea. Keskustelua herätti myös se, kuka on tuen tason määrittäjä ja miten nämä tuen tasojen määrittäjät saataisiin toimimaan yhdenmukaisesti tukea määriteltäessä.

”Jotenkin se, että kuka sen määrittelee sen tuen tason tai jotenkin sen miettiminen. Joskus menee pidempään yleisen tuen juttuna, vaikka niinku, toisen lapsen kohdalla samat jutut on jo tehostettua.” (Ve06)

Toisaalta, vaikka haastatteluissa nousi kritiikkiä tuen tasojen määrittämistä kohtaan, varhaiskasvatuksen erityisopettajat ymmärsivät määrittämisen hankaluuden. Tarkempia ja yhdenmukaisempia ohjeistuksia toivottiin, mutta samaan aikaan tiedostettiin, että niiden luominen on lasten yksilöllisten tuen tarpeiden vuoksi haastavaa.

Tilastointi

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat mainitsivat muutamissa haastatteluissa tuen tasojen tilastoinnin paikallisesti. Yleisenä käytäntönä haastatteluun osallistuneiden varhaiskasvatuksen erityisopettajien paikkakunnilla oli, että tehostetun ja erityisen tuen tasot tilastoidaan ja yleisen tuen taso jätetään tilastojen ulkopuolelle.

”Me ollaan täällä toivottu, että se olisi myös yksi tuen porras, mikä tilastoitaisiin, että meillä tilastoidaan hyvin paljon tuen asioita, mutta se yleisen tuen porras ei tällä hetkellä ole siellä tilastossa ja se on kuitenkin yksi ihan selkeästi aika paljon työllistävä asia, että silleen ja ajatellaan, että se tekee sitä myös niin kun meidän työntekijöiden näkökulmasta näkyväksi.” (Ve012)

Yleisen tuen pedagoginen kirjaaminen nousi esiin jo yleisen tuen toteuttamisen keinona. Varhaiskasvatuksen henkilökunta toteuttaa yleistä tukea varhaiskasvatusarjessa ja yleisen tuen kirjausten koettiin tekevän henkilökunnan työtä näkyväksi. Yleinen tuki ja sen kirjaukset koettiin hyväksi, mutta samaan aikaan työllistäväksi. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat toivoivat yleisen tuen tasoa tilastoitavaksi tuen tasoksi varhaiskasvatuksessa.

Yleisen tuen työllistävyys

Kuten tilastoinnin kehittämisessä tuli ilmi, varhaiskasvatuksen erityisopettajat sanoivat pitävänsä yleisen tuen toteuttamista varhaiskasvatuksena henkilökuntaa työllistävänä asiana. Osassa keskusteluissa varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat yleisen tuen ja ylipäänsä kolmitasoisien tuen järjestelmän olevan työllistävä alkuvaiheessa, mutta työllistävyyden toivottiin olevan ohimenevää uuden toimintatavan tullessa tutuksi. Yhdessä haastattelussa mainittiin yleisen tuen maksuttomuus, jolla viitattiin sen olevan perustyöntekijän selkärangasta raavittua tukea.

”Onhan se aika työlästä nyt ollut tämä eka vuosi ja nyt tulee mieleen, että ketä se palvelee, että meneekö meidän VEO:jen aika näihin prosesseihin, kirjaamisiin ja muihin, vai voitaisiinko me sekin olla tuolla kentällä töissä.” (Veol1)

”Semmoinen yleistuki mikä raavitaan perustyöntekijän selkärangasta, eikä maksa mitään.” (Veol8)

Lokerointi

Yleisen tuen haastavuuteen liittyen haastatteluissa käsiteltiin lomakkeiden täyttöö ja lokeroinnin tarvetta. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat pelkäsivät lapsen aidon tukemisen ja kohtaamisen unohtuvan ja jäävän paperitöiden ja kolmitasoisen tuen lokeroinnin taustalle. Kritiikki liittyy jo aiemmin mainittuun työllistävyyteen ja siihen, miten paperityöt vievät varhaiskasvatuksen erityisopettajien aikaa olla varhaiskasvatusryhmässä lasten kanssa.

”Ihan sama onko niitä tasoja 3 vai 10, niin aina tulee niitä tilanteita, missä se joku asia tai jonkun lapsen juuri se yksilöllinen tarve ja siihen vastaava tuki, niin menee vähän niinku joka paikkaan ja tavallaan mä jopa en oikeastaan tavallaan ymmärrä, että miksi tää tällöinen kauhea tarve on ne lokeroita. ... Että eikö voisi olla vaan yleinen tuki, ja tuki, jossa on joku rakenteellinen konkreettiasia.” (Veol8)

Henkilökunnan osaamisen puute

Henkilökunnan osaamisen puute mainittiin varhaiskasvatuksen erityisopettajien haastatteluissa yhtenä yleisen tuen toteuttamista haastavana tekijänä. Osaamisen puute yleiseen tukeen liittyen herätti pohdintaa varhaiskasvatuksen erityisopettajien haastatteluissa erityisesti siitä näkökulmasta, että lapsia saatetaan lähteä nostamaan tehostettuun tukeen henkilökunnan ollessa kouluttamatonta ja osaamatonta.

”Totta kai se aiheuttaa haasteita ehkä, että lapset on erilaisia. En halua sanoa, minusta se ei ole haaste. Ajattelen enemmän, että se olisi rikkaus. Se aiheuttaa pedagogista pohdintaa. Meidän pitää ottaa käyttöön erilaisia toimintatapoja. Mutta totta kai se haastaa, jos osaamista puuttuu. Ja sitten mä ajattelen, että kyllä siihen tarvitaan myös erityispedagogista osaamista. Jos ei ole erityisopettajaa, niin ei voida olettaa, että varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksella pelkästään pärjää.” (Veol10)

6.3 Lapsen rooli oman tuen järjestämisessä

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat keskustelivat lapsen roolista omaan tukeensa liittyen yksilöllisissä teemahaastatteluissa. Tutkimustehtävästä keskusteli viisi osallistujaa kahdestatoista.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvailivat lapsen roolin omassa tukiprosessissaan muodostuvan pääasiassa lapsen huomioimisesta ja kuulemisesta. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat lapsen edun ensisijaisuudesta ja siitä, kuinka tuki rakennetaan lapsen tarpeista lähtien. Lapsen ajatellaan olevan tuen järjestämisen keskiössä.

”Kyllä mä aina ajattelen, että lapsen etu edellä ja lapsen tarpeista lähtien. Sehän on kaikkein isoin rooli, kun me mietitään mitä tämä lapsi tarvitsee, mikä tätä lasta parhaiten tukisi.” (Veo10)

Kuten yllä mainitussa lainauksessa, lapsen rooli mainittiin useassa haastattelussa kaikkein isoimmaksi. Lapsen roolia korostettiin ja se koettiin tärkeäksi arvoasiaksi, mutta toteuttamisen keinojen sanoitettiin olevan kehitettäviä ja haastavia asioita. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat lapsen asian ja äänen jäävän prosessissa kaikista vähäisemmäksi. Osa varhaiskasvatuksen erityisopettajista mainitsi esimerkiksi tehostettuun tukeen liittyvän kuulemisprosessin, jossa kuullaan vain lapsen vanhempia, ei itse lasta. Yhdessäkään haastattelussa ei noussut esiin lapsen osallistuminen omia asioita koskeviin keskusteluihin tai palavereihin laadukkaaseen varhaiskasvatukseen tai yleiseen tukeen liittyen. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat sanoittivat lapsen roolia tärkeäksi, mutta samaan aikaan sen ajateltiin jäävän kaikista vähäisimmäksi.

”Sitä kovasti ja paljon korostetaan, mutta sitten käytännössä musta tuntuu, että se jää se lapsen asia, se lapsen ääni tai se vaikutus kuitenkin kaikista ehkä vähimmälle.” (Veo5)

Lapsen tasoinen asioiden selittäminen ja lapsen eriävä mielipide omaan tukeensa liittyen mainittiin haastatteluaineistossa lapsen rooliin liittyvinä haasteina. Erityisesti nämä teemat nousivat esiin, jos lapsi on sen ikäinen, ettei pysty puheella ilmaisemaan omia tarpeitaan ja omaa mielihetkettään. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat pohtivat haastatteluissa myös toimintatapoja tilanteisiin, joissa lapsi on esimerkiksi saamastaan tuesta eri mieltä.

”Sitten jos lapsi on jostakin asiasta eri mieltä tai että kuitenkin ne tietyt asiat mistä päätetään on sellaisia, että miten ne saisi tavallaan sen lapsen tasoisesti

selitettyä ja hän ymmärtäisi ne, niin ne on ehkä semmosia haasteita tällä hetkellä mitä itsekin mietitään ja mietin paljon.” (Veo5)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat kuulevansa lasta keskustelemalla lapsen kanssa ja kysymällä suoraan lapselta mielipidettä. Lapsen vahvuuksien, mielipiteiden ja toiveiden huomiointi on varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan tuen järjestämisen keskiössä. Lapsen kunnioittamisen kerrottiin olevan tärkeä osa lapsen huomiointia.

”Kyllä mun mielestäni se rooli on siinä, että hän kertoo mistä asioista hän on kiinnostunut ja mitä hän jaksaa tehdä. Ja se, että jos lapsi kertoo että nyt mä en jaksa, niin se otetaan vakavasti se asia, eikä ajatella että kyllä sinä vaan, nyt sinun pitää vaan jaksaa. Silleen mä toivoisin, että ne huomioitaisiin ne lapset, lasten toiveet ja kunnioitettaisiin niitä heidän sanomisiaan sitä tukea järjestettäessä.” (Veo11)

”...Joku osaa ehkä kertoakin, että hei, tämä auttaa minua. Tai minua auttaa, kun minulla on tämä painokoirra sylissä, tai minua auttaa, kun olet minun vieressä, tai minua auttaa, kun minä saan pitää sinua kädestä kiinni.” (Veo10)

Mikäli lapsi ei ikä- ja kehitystasonsa vuoksi kykene sanallisesti kertomaan edellä mainituista asioista, varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat hankkivansa tietoa havainnoimalla lasta ja keskustelemalla esimerkiksi lapsen huoltajien kanssa. Aikuisten tekemät havainnot lapsen tuen vaikuttavuudesta korostuivat ja lapsi nähtiin usein toimijan roolissa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat lapsen osoittavan omalla toiminnallaan, onko hänen saamansa tuki riittävän tehokasta. Tukea muokataan lapsen tarpeita vastaavaksi lapsen toiminnan niin osoittaessa.

”Lapsella on ehkä se toimijan rooli siinä ja lasta havainnoidaan hyvin herkästi ja se tuki on jatkuvasti muuttuva asia siinä arjessa. Että, se ei ole sellainen, että kerran päätetään jotain ja näin toimitaan, vaan lapsi sillä omalla toiminnallaan osoittaa, että saako hän sitä tukea mitä tarvitsee vai pitääkö jotain muuttaa.” (Veo12)

Lapsen iso rooli ja lapsen roolin korostaminen oman tuen järjestämisen prosessissa sanoitettiin tärkeäksi ja merkittäväksi, mutta samanaikaisesti tiedostettiin lapsen rooliin liittyvät kehityskohdat ja haasteet. Suurin esiin noussut kehitettävä asia oli lapsen kuulemisen vähäisyys, jossa haastavaksi kerrottiin varhaiskasvatusikäisen lapsen ikä- ja kehitystaso. Lapsen kuulemisen

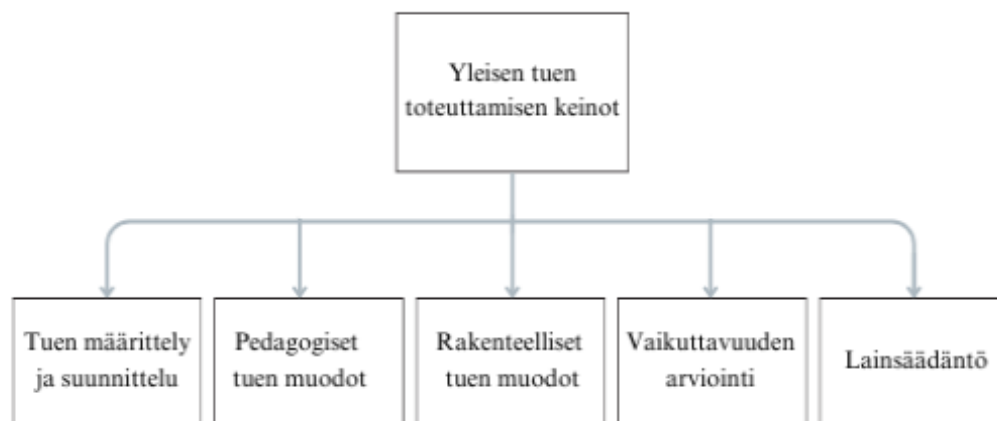
kannalta merkityksellisenä nähtiin se, osaako lapsi kertoa itse asioista ja vastata hänelle esitettyihin kysymyksiin. Mikäli näin ei ole, perustuu lapsen rooli oman tuen järjestämisessä aikuisten tekemiin havaintoihin lapsesta ja lapsen toiminnasta.

6.4 Tutkimuksen yhteenveto

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat sanoittivat yleisen tuen toteuttamisen varhaiskasvatuksen arjessa toteutuvan pedagogisten ja rakenteellisten tuen muotojen avulla. He kertoivat, että tuki määritellään ja suunnitellaan jokaiselle varhaiskasvatukseen osallistuvalla lapsella yksilöllisesti ja tuen vaikuttavuutta arvioidaan säännöllisesti. Varhaiskasvatuslain lakimuutos 1183/2021, varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022, Opetushallituksen ohjeistukset ja paikalliset kuntatasoiset ohjeistukset asettavat varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan raamit yleisen tuen toteuttamiselle. Tärkein varhaiskasvatuksen yleisen tuen toteuttaja on lapsen oman ryhmän varhaiskasvatushenkilöstö. Myös varhaiskasvatuksen erityisopettaja osallistuu yleisen tuen toteuttamiseen. Päiväkodin johtaja nähtiin yleisen tuen toteuttamisen mahdollistajana. Kuviossa 2 kuvataan yhteenveto varhaiskasvatuksen erityisopettajien yleisen tuen toteuttamisen keinoista.

Kuvio 2.

Yleisen tuen toteuttamisen keinoja varhaiskasvatuksessa

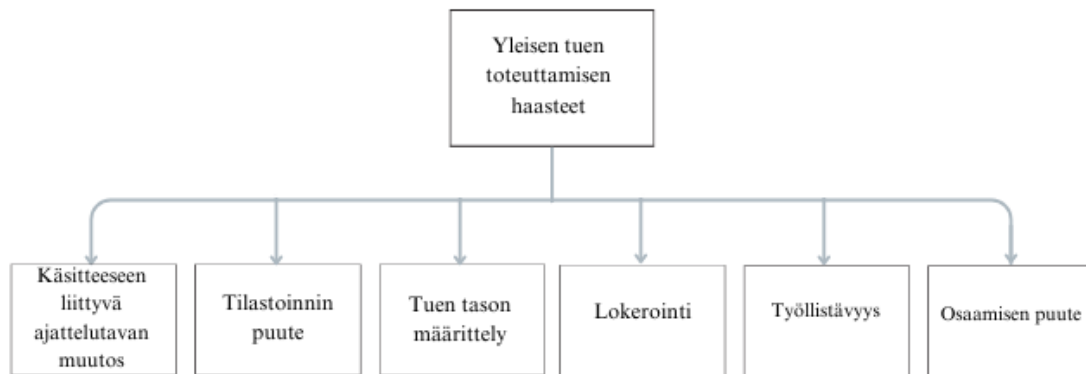


Kuviossa 3 esitetään varhaiskasvatuksen erityisopettajien mainitsemia haasteita yleisen tuen toteuttamiselle varhaiskasvatuksessa. Isoimpana muutoksena he pitivät yleisen tuen -käsitteeseen liittyvää ajattelutavan muutosta. Varhaiskasvatuksen tukijärjestelmän ollessa puutteellinen, useat paikkakunnat olivat ottaneet käyttöön perusopetusta mukailevan tukijärjestelmän, jonka mukaan yleinen tuki kuuluu kaikille. Varhaiskasvatuksen tukijärjestelmässä laadukas

varhaiskasvatus kuuluu kaikille ja yleinen tuki seuraa laadukasta varhaiskasvatusta. Tuen tason määrittämisen haasteet seurasivat varhaiskasvatuksen erityisopettajien puheissa uuden käsitteen omaksumisen haasteita. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat sanoittivat laadukkaan varhaiskasvatuksen ja yleisen tuen sekä yleisen tuen ja tehostetun tuen rajapintojen olevan häilyviä. Tuen tason määrittelyyn toivottiin yhdenmukaisuutta eri paikkakuntien välillä. Muita yleisen tuen toteuttamiseen liittyviä varhaiskasvatuksen erityisopettajien kuvailemia haasteita olivat varhaiskasvatushenkilöstön osaamattomuus, yleisen tuen työllistävyys ja lapsen lokerointi tuen tasoihin. Yleisen tuen tasosta toivottiin tilastoitavaa tuen tasoa, jotta varhaiskasvatuksen henkilöstön työ olisi näkyvämpää.

Kuvio 3.

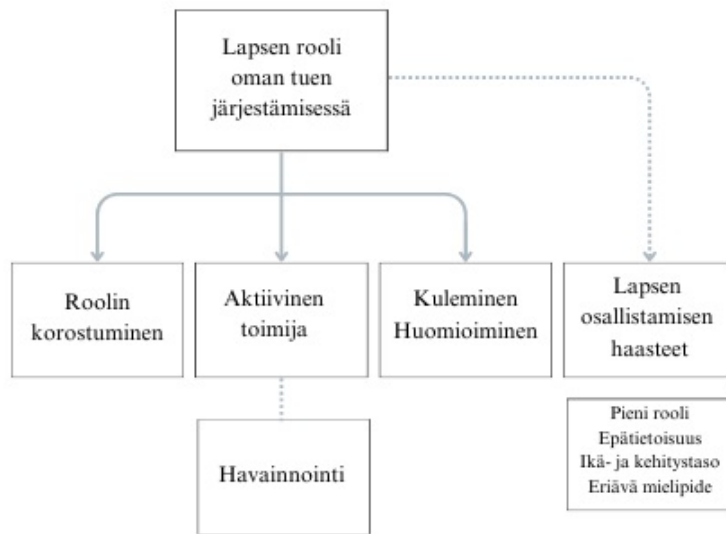
Yleisen tuen toteuttamista haastavat tekijät varhaiskasvatuksessa



Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat pitävänsä lapsen roolia oman tukensa järjestämisprosessissa tärkeänä ja he korostivat lapsen roolia. He sanoittivat kuitenkin lapsen osallistamista tukiprosessissa haastavaksi. Lapsen mielipiteet, vahvuudet ja toiveet huomioidaan ja lasta kuullaan ikä- ja kehitystason mukaisesti, mutta haastavaksi koettiin tilanteet, joissa lapsi ei esimerkiksi osaa vielä kertoa ajatuksistaan tai vastata kysymyksiin. Myös lapsen eriävä mielipide omasta tuestaan aiheutti varhaiskasvatuksen erityisopettajissa pohdintaa. He näkivät lapsen oman tuen järjestämisprosessissa aktiivisena toimijana, joka toiminnallaan osoittaa, onko hänen saamansa tuki riittävää. Aikuisen havainnoinnin merkitys lapsen osallistamisessa korostui.

Kuvio 4.

Lapsen rooli oman tuen järjestämisprosessissa



7 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten varhaiskasvatuksen erityisopettajat toteuttavat lakimuutoksen (1183/2021) myötä varhaiskasvatukseen tullutta yleistä tukea, millaisia haasteita yleisen tuen toteuttaminen sisältää ja minkälainen rooli lapsella itsellään on oman tuen järjestämisessä. Tutkimuksen tarkastelun kohteena ovat varhaiskasvatuksen erityisopettajien ajatukset yleisestä tuen toteuttamisesta ja lapsen roolista omaan tukeensa liittyen lakimuutoksen siirtymäaikaan 1.8.2022 - 31.12.2023. Tutkimukseni kytkeytyy Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaan *Varhaiskasvatuksen palveluntuottajien tuen rakenteet ja hallinnon prosessit* -tutkimushankkeeseen, joka on Helsingin, Itä-Suomen, Jyväskylän ja Oulun yliopistojen yhteistyössä toteutettu.

Pohdin tutkimuksen tuloksia teorialähtöisesti peilaten niitä aiempaan tutkimustietoon, lakiin varhaiskasvatuslain muuttamisesta (1183/2021) ja Opetushallituksen varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin 2022. Tarkastelen tutkimuksen tuloksia yleisen tuen toteuttamiseen liittyvien keinojen mukaisesti jäsentäen siten, että yleisen tuen toteuttamisen keinot, haasteet ja kehitystarpeet kulkevat pohdinnassa rinnakkain ensimmäisessä alaluvussa. Toisessa alaluvussa tarkastelen lapsen roolia oman tuen järjestämiseen liittyen. Kolmas alaluku koostuu tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden pohdinnasta, neljännessä alaluvussa teen tutkimukseni perusteella johtopäätöksiä ja kuvailen tutkimukseni hyödynnettävyyttä.

7.1 Yleisen tuen toteuttaminen ja siihen liittyvät haasteet varhaiskasvatuksessa

Tämän tutkimuksen mukaan yleistä tukea toteutetaan varhaiskasvatuksessa pedagogisten ja rakenteellisten tuen muotojen avulla. Yleinen tuki koostuu tuen määrittämisestä, suunnittelusta ja tuen vaikuttavuuden arvioinnista. Yleisen tuen toteuttamista ohjaa varhaiskasvatuslaki (540/2018), Opetushallituksen ohjeistukset ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022 sekä paikalliset kuntatasoiset ohjeistukset. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat yleisen tuen toteuttamista haastaviksi tekijöiksi yleisen tuen käsitteeseen liittyvän ajattelutavan muutoksen, tuen tason määrittämisen haasteellisuuden, lapsen lokeroinnin, yleisen tuen työllistävyyden ja henkilöstön epäpätevyyden tai osaamattomuuden. Yleisen tuen tasoa toivottiin tilastoitavaksi tuen tasoksi.

Tuen tarpeen määrittely, tukitoimien suunnittelu ja tuen vaikuttavuuden arviointi

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien puheissa tuen tarpeen määrittämisen, suunnittelun ja tuen tarpeen vaikuttavuuden arvioinnin tärkeimpänä keinona korostui lapsen havainnointi. Havainnoinnin avulla varhaiskasvatuksen henkilöstö pystyy selvittämään lapsen vahvuuksia ja mielenkiinnonkohteita, mikäli lapsi ei osaa tai halua kertoa niistä itse. Heiskasen (2022) mukaan tuen ja tukitoimenpiteiden suunnittelun keskiössä ovat lapsen vahvuuksien huomioon ottaminen ja hyödyntäminen.

Myös Heiskanen ja Syrjämäki (2023) tunnistivat tutkimuksessaan yhdeksi varhaiskasvatuksen erityisopettajan keskeiseksi työtavaksi keskittyneen havainnoinnin. Keskittyneessä havainnoinnissa varhaiskasvatuksen erityisopettaja havainnoi tilannetta ja ympärillä tapahtuvaa sosiaalista vuorovaikutusta osallistumatta itse toimintaan. Keskittyneelle havainnoinnille olennaista ovat havainnoinnin tavoitteellisuus ja huomion suuntaaminen tietoisesti havainnoinnin kohteeseen. Keskittyneellä havainnoinnilla kerätään tietoa pedagogisen suunnittelun ja pedagogiikan vaikuttavuuden arvioinnin pohjaksi. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat voivat havainnoida esimerkiksi lasten vertaissuhteissa tapahtuvaa vuorovaikutusta, aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta ja aikuisten keskinäistä vuorovaikutusta. Tutkimuksessa nousi esiin myös varhaiskasvatuksen henkilöstön havainnoinnin havainnointi (Syrjämäki & Heiskanen, 2023). Varhaiskasvatuksen erityisopettajat eivät maininneet haastatteluissa erilaisten varhaiskasvatuksen arviointimenetelmien käytöstä tuen tarpeen määrittelyn ja tukitoimien suunnittelun pohjana.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat yleisen tuen asioiden kirjaamiseen lisääntyneen lakimuutoksen (1183/2021) myötä. Pedagogista kirjaamista pidettiin hyvänä asiana, sillä varhaiskasvatuksen erityisopettajat ajattelivat sen vahvistavan tukea, tekevän tukea näkyväksi ja sitouttavan henkilökuntaa tuen toteuttamisessa. Heiskanen ja Franck (2023) kertovat pedagogisen dokumentoinnin samankaltaisista vaikutuksista – varhaiskasvatuksen laadun nostaminen, velvoitteiden luominen ammattilaisille ja lapsen erityisopetuksen saannin oikeuden turvaaminen. Kääntöpuolena varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat kirjaamisen vievän paljon aikaa ja olevan pois varsinaisesta ajasta lapsiryhmän kanssa. Heiskasen ja Franckin (2023) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen pedagogisen dokumentoinnin vaatimukset koettiin usein haastavaksi ja aikaa vieviksi. Dokumentointiajan ajateltiin vievän aikaa varsinaiselta opetusajalta. Samassa tutkimuksessa oltiin huolissaan hallintopäätösten mukana tuomasta työmäärän kasvusta, joka saattaa vaarantaa lapsen tuen toteutumisen (Heiskanen & Franck, 2023).

Lapsen yksilöllisyys oli varhaiskasvatuksen erityisopettajien haastatteluita läpileikkaava elementti lapsen tuen suunnittelussa. Tuen määrittely, suunnittelu, tuen vaikuttavuuden arviointi sekä pedagoginen ja rakenteellinen tuki mietitään yksilöllisesti jokaisen lapsen kohdalla. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) linjaavat lapsen oikeudesta yksilölliseen kehityksen, oppimisen tai hyvinvoinnin edellyttämään tukeen. Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjä ja työtapoja muunnellaan lapsen yksilöllisten tarpeiden mukaisesti (OPH 2022, s. 61). Moses (2021) kuvaa varhaislapsuuden yksilöllisyyden koostuvan jokaisen lapsen ainutlaatuisten vahvuuksien, mielenkiinnon kohteiden, kokemuksien ja tarpeiden tunnistamisena ja niihin reagoimisena.

Lapsen edun ensisijaisuus nousi varhaiskasvatuksen erityisopettajien haastatteluissa yhdeksi tuen järjestämisen lähtökohdaksi. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) lapsen edun ensisijaisuus ohjaa moniammatillista yhteistyötä, tuen suunnittelua, tukitoimien järjestämistä ja tuen arviointi. Lapsen edun ensisijaisuus on yksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) arvoperustan yleisperiaatteista.

Yleisen tuen käsitteen ajattelutavan muutos mainittiin varhaiskasvatuksen erityisopettajien haastatteluissa isoimmaksi muutokseksi. Eskelisen ja Hjeltin (2017) mukaan varhaiskasvatuksen lainsäädännön ollessa tuen järjestämisen osalta puutteellinen, useat kunnat olivat siirtyneet toteuttamaan perusopetuslain (628/1998) mukaista jaottelua yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Perusopetuksen kolmiportaisen tuen mallissa kaikki oppilaat ovat yleisen tuen portaalla ja saavat yleistä tukea. Mikäli yleinen tuki ei ole riittävää, oppilas voidaan siirtää tehostettuun tukeen. Perusopetuksessa tehostetun tuen antaminen ei edellytä hallintopäätöstä, toisin kuin varhaiskasvatuksessa. Perusopetuslain (628/1998) tukijärjestelmä koskee myös esiopetuksessa olevia lapsia riippumatta siitä, osallistuuko lapsi esiopetukseen perusopetuksen vai varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä. Perusopetuslaki (628/1998) koskee kuitenkin vain esiopetusaikaa eli neljää tuntia esioppilaan varhaiskasvatuspäivästä. Mikäli esiopetukseen osallistuva lapsi osallistuu lisäksi varhaiskasvatukseen, on hän varhaiskasvatusajan varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaisen kolmitasoisien tuen järjestelmän alaisuudessa. Yksi varhaiskasvatuksen lakimuutoksen (1183/2021) taustalla oleva tavoite oli yhdenmukaisen tuen jatkumon luominen varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja perusopetukseen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) korostavat varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen muodostavan johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden lapsen oppimisen ja kehityksen kannalta. Tutkimuksen tuloksista on havaittavissa, että varhaiskasvatuksen erityisopettajat ovat kokeneet hankalaksi

sen, ettei yleinen tuki automaattisesti koske kaikkia lapsia, kuten esi- ja perusopetuksessa. Vaikuttaisi siltä, että lainsäädännöllisesti olisi syytä pohtia, kohtaavatko nämä kaksi eri tukijärjestelmää johdonmukaisesti, vai olisiko niitä yhdenmukaistettava valtakunnan tasoisesti

Osa varhaiskasvatuksen erityisopettajista kertoi, ettei paikkakunta ole ottanut varhaiskasvatuksen yleisen tuen tasoa aktiiviseen käyttöön käsitteen erilaisen määrittelyn vuoksi, minkä perusteella voisi arvella valtakunnan tasolla olevan erilaisia käytänteitä tukijärjestelmän käyttöönotossa. Yksi keskisuuri paikkakunta toteutti käytäntöä, jossa tuen muoto määrittää tuen tason ja tietyt tuen muodot ovat käytössä vain hallintopäätöksen edellyttämässä tehostetussa tuessa, vaikka niitä lain mukaan voisi toteuttaa myös yleisen tuen tasolla. Paikkakuntien lainsäädännöstä (540/2018) eroavat käytänteet eivät mielestäni vahvista yhdenvertaisuutta ja lasten välistä tasa-arvoa.

Yleisen tuen käsitteen muutoksen lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat kokevansa tuen tason määrittelyn haasteelliseksi. Opetushallituksen ohjeistukset sanoitettiin selkeiksi, mutta haastavaksi koettiin erityisesti tuen tasojen rajat. Rajapinnat laadukkaan varhaiskasvatuksen ja yleisen tuen sekä yleisen tuen ja tehostetun tuen välillä sanoitettiin epämääräisiksi ja esimerkiksi veteen piirretyksi viivaksi. Varhaiskasvatuslaki (540/2018) säätelee yleisen tuen muodostuvan yksittäisistä tuen muodoista, tehostettu tuki säännöllisistä ja samanaikaisesti toteutettavista useista tuen muodoista, ja erityinen tuki muodostuu useista tukimuodoista ollen jatkuvaa ja kokoaikaista (540/2018). Tuen tason määrittämiseen toivottiin toisaalta tarkempaa yhdenmukaista kriteeristöä, mutta toisaalta varhaiskasvatuksen erityisopettajat sanoittivat ymmärtävänsä tarkempien kriteerien sisältävän haasteita yksilöllistä tukea järjestettäessä. Lasten tuen järjestämisen sanoitettiin olevan niin yksilöllistä ja uniikkia, että sitä on mahdotonta mahduttaa tarkkaan kriteeristöön.

Pedagogiset tuen muodot

Pedagogisista tuen muodoista puhuttaessa, varhaiskasvatuksen erityisopettajat sanoittivat laadukkaan toiminnan suunnittelun olevan avainasemassa. OPH (2022) linjaa lapsiryhmien toiminnan pedagogisen suunnittelun kokonaisvastuun olevan varhaiskasvatuksen opettajilla. Syrjämäen ja Ahosen (2022) mukaan pedagoginen suunnitelma koostuu asetettujen tavoitteiden ja varhaiskasvatussuunnitelman oppimisen alueiden sisältöjen lisäksi lasten mielenkiinnonkohteista, yksilöllisistä vahvuuksista ja tuen tarpeesta. Lisäksi suunnitelmassa tulisi olla väljyyttä ja tilaa heittäytyä vuorovaikutuksellisiin hetkiin lasten kanssa (Syrjämäki & Ahonen, 2022).

Yleisen tuen vahvistaminen nousi esiin varhaiskasvatuksen erityisopettajien haastatteluista. Yksi varhaiskasvatuksen erityisopettajista mainitsi listan, joka sisältää pedagogisia toimintatapoja, joiden varhaiskasvatuksessa pitäisi toteutua. Esimerkiksi Oulun kaupungissa on käytössä pedagogisen tuen tsekkauslista, joka ohjaa varhaiskasvatuksen henkilöstöä pedagogisten järjestelyiden, myönteisen vuorovaikutuksen ja oppimisympäristöön liittyvien asioiden arvioinnissa (Oulun kaupunki, 2022).

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat mainitsivat pedagogisiksi tuen muodoiksi oppimisympäristön muokkaamisen, vuorovaikutus- ja kommunikointitavat, joustavan ryhmittelyn, kuvien käytön, yksilöllisen tuen ja erilaisten pedagogisten ja erityispedagogisten menetelmien käytön. O’Sullivanin (2015) mukaan opettajat käyttävät oppimisympäristön muokkaamista keinona säädellä oppilaan käyttäytymistä. Oppimisympäristöä voidaan strukturoida esimerkiksi luomalla aikatauluja ja rutiineja, joiden seurauksena lapsi tuntee olonsa turvalliseksi ympäristössään. Visualisoitu päiväjärjestys auttaa O’Sullivanin (2015) mukaan lapsia keskittymään siirtymissä ja rutiinit opastavat lapsia heidän päivittäisissä toiminnoissaan (O’Sullivan, 2015). Kuvien käyttö esimerkiksi pukemistilanteissa ja vieraskielisen lapsen ruokailutilanteissa nousivat esiin varhaiskasvatuksen erityisopettajien haastatteluista. Mäkikankaan (2020) mukaan kuvia voidaan käyttää varhaiskasvatuksessa ymmärtämisen ja nimeämisen tukena, ajan kulun hahmottamisen harjoittelussa ja toiminnanohjauksen ohjeistamisessa. Kuvitettu ympäristö tukee kaikkien lasten kielen oppimista (Mäkikangas, 2020).

Aikuisen käytös mainittiin haastatteluaineistossa yhdeksi oppimisympäristöön liittyväksi tekijäksi, jota tarkastellaan pedagogisena tuen muotona. Syrjänen ja Ahonen (2022) kertovat aikuisen olevan paras malli lapsen sosiaalisemotionaalisten taitojen kehittämiseksi. Varhaiskasvatuksen henkilöstön eleet, ilmeet, äänensävyt ja kehonasennot viestivät lapselle aikuisen läsnäolosta ja houkuttelevat lasta vuorovaikutukseen (Syrjämäki & Ahonen, 2022). Varhaiskasvatuksen erityisopettajat mainitsivat, että on tärkeä selvittää, onko lapsen käytöksen takana esimerkiksi aikuisen epäjohtamismukaisuus vai lapsen pulma.

Varhaiskasvatuksessa pitkään käytössä ollut pienryhmätoiminnan käsite on korvattu joustavan ryhmittelyn käsitteellä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) linjaavat, että varhaiskasvatuksessa toimitaan joustavasti eri kokoisissa ryhmissä. Syrjämäki ja Ahonen (2022) kuvaavat, kuinka joustavassa ryhmittelyssä lapset jaetaan pienryhmiin vasta sen jälkeen, kun toiminnalle on asetettu selkeät pedagogiset tavoitteet. Ryhmiä koostaessa merkityksellistä on huo-

mioida lasten yksilölliset tarpeet. Jotakin taitoa on mielekkäämpää harjoitella esimerkiksi kahden lapsen kanssa, kun taas toista asiaa isomman lapsiryhmän kanssa yhdessä (Syrjämäki & Ahonen, 2022).

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat mainitsivat yleisen tuen toteuttamisen yhtenä haasteena henkilökunnan osaamattomuuden ja epäpätevän henkilöstön. Varhaiskasvatuslaki (540/2018) säättää riittävästä kelpoisuusvaatimukset täyttävästä henkilöstöstä, jotta varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet voidaan saavuttaa ja lasten tuen tarpeisiin voidaan vastata. Heiskanen ym. (2021) selvityksessä suurimpana tuen toteuttamista estävänä tekijänä mainittiin kelpoisen henkilöstön saatavuus. Selvityksessä tuen toteuttamista edistävimpänä tekijänä pidettiin myönteistä suhtautumista tukea tarvitseviin lapsiin ja toiseksi edistävimpänä hyvää ammatillista osaamista ja tietoa tuen järjestämisestä. Fonsén ja Ukkonen-Mikkola (2019) raportoivat tutkimuksessaan varhaiskasvatuksen uudistuksien asettavan uusia vaatimuksia myös varhaiskasvatuksen pedagogiikalle. Tämä lisää heidän mukaansa varhaiskasvatuksen opettajien ammatillisen pätevyyden tehostamisen tarvetta.

Rakenteelliset tuen muodot

Rakenteelliset tuen muodot keskittyivät yleisen tuen tukipalvelupäätöksiin ja osa-aikaiseen erityisopetukseen varhaiskasvatuksen erityisopettajien haastatteluissa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat, että vain lapsen saamasta tukipalvelusta tehdään yleisen tuen tasolla hallintopäätös. Varhaiskasvatuslaki sisältää momentin 15 c §, joka säättää lapsen oikeudesta tukipalveluihin tuen tarpeen niitä edellyttäessä. Tukipalvelut muodostuvat varhaiskasvatuksen erityisopettajan antamasta opetuksesta ja konsultaatiosta, sekä varhaiskasvatukseen osallistumisen edellyttämistä tulkittamis- ja avustamispalveluista ja apuvälineistä. Tukipalveluista annetaan erillinen hallintopäätös, jos asiasta ei päätetä tehostetun tai erityisen tuen hallintopäätöksen yhteydessä (580/2018).

Rakenteellisena tuen muotona pidettiin myös varhaiskasvatuksen erilaisia ryhmärakenteita, joissa lapsimäärä saattoi olla pienempi ja aikuismäärä suurempi. Haastatteluista kävi ilmi, että pienemmät varhaiskasvatusryhmät ovat paikkakuntakohtaisia ja niitä kutsutaan erilaisilla nimikkeillä, kuten inklusiivinen ryhmä tai integroitu erityisryhmä. Ryhmä muodostuu usein siten, että puolet lapsista ovat tukea tarvitsevia lapsia. Ryhmän henkilöstö muodostuu työparina työskentelevästä varhaiskasvatuksen opettajasta ja varhaiskasvatuksen erityisopettajasta, sekä lastenhoitajasta. Avustajia ryhmässä on tuen tarpeisten lasten tarpeiden mukaan. Varhaiskasvatuslaki (540/2018) ei määritä, kuinka monta tukea tarvitsevaa lasta yhdessä lapsiryhmässä voi olla.

Varhaiskasvatuksen järjestäjän tulee varmistaa, että kaikki lapset saavat tarvitsemansa tuen (OPH, 2022).

Lainsäädäntö

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat lainsäädännön ohjaavan yleisen tuen toteuttamista. Kritiikkiä herätti se, että yleistä tukea ei tilastoida, sillä yleisen tuen toteuttaminen koettiin varhaiskasvatuksen arjessa työllistäväksi asiaksi. Yleisen tuen toteuttaminen sisältää pedagogista dokumentointia ja yleisen tuen tukipalveluiden hallintopäätöksiä. Erityisesti pedagoginen dokumentointi korostui työllistävänä asiana varhaiskasvatuksen erityisopettajien haastatte- luissa.

Lainsäädännön osalta voisi pohtia myös varhaiskasvatuksen erityisopettajien esille tuomaa las- ten lokerointia tuen tasoille ja pelkoa siitä, että tukea unohdetaan toteuttaa, kun keskitytään tuen tason määrittelyyn. Lokeroinnin kritisointia voisi peilata Heiskasen ja Franckin (2023) tutki- mukseen, jossa hallintopäätösprosessista puhutaan ikään kuin kaksiteräisenä miekkana. Toi- saalta hallintopäätös turvaa lapsen oikeuden tukeen, mutta toisaalta prosessiin käytetty aika, eli karkeasti ajateltuna lapsen lokerointi tuessa eri tasoille, vaarantaa tuen toteutumisen. Yleisen tuen osalta hallintopäätöstä tarvitaan vain tukipalvelupäätöksien osalta, joten lokeroinnin kriti- sointi koskee todennäköisesti koko kolmiportaisen tuen järjestelmää pelkän yleisen tuen sijaan. Heiskasen ja Franckin (2023) tutkimuksessa Pohjoismaista Norja oli luopunut hallintopäätös- prosessistaan, sillä se vaaransi lapsen tuen toteutumisen.

Yksi varhaiskasvatuksen erityisopettajista ehdotti lokeroinnin ratkaisuna tuen järjestelmää, jonka muodostaisi ”*yleinen tuki ja tuki, jossa on jokin rakenteellinen konkreettiasia*” (Veo8). Ahtiainen ym. (2021) kuvaavat tutkimuksessaan tämän kaltaista kaksitasoista tukijärjestelmää, joka oli perusopetuksessa käytössä ennen kolmiportaisen tuen mallia. Kasitasoinen tuki koostui yleisestä tuesta ja erityisestä tuesta. Yleiseen tukeen kuuluivat esimerkiksi opinto-ohjaus, tu- kiopetus, kodin ja koulun välinen yhteistyö ja opiskelijan hyvinvointipalvelut. Erityisessä tu- essa perusopetuksen oppilaalla oli oikeus erityisopetukseen. Tehostetun tuen taso otettiin käyt- töön, jotta tukijärjestelmä olisi joustavampi ja ongelmia voitaisiin ennaltaehkäistä osa-aikai- sella erityisopetuksella, tukiopetuksella, eriyttämällä ja yhteisopettajuudella (Ahtiainen ym. 2021).

Varhaiskasvatushenkilöstö tukea toteuttamassa

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat lapsen tuen toteutuvan parhaiten yhteistyössä vanhempien kanssa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) linjaavat varhaisen ja riittävän tuen antamisen lähtökodaksi varhaiskasvatuksen henkilöstön ja huoltajien jaetun tiedon lapsesta. Varhaiskasvatuksen henkilöstö veloitetaan keskustelemaan huoltajien kanssa lapsen oikeudesta tukeen, tuen järjestämisen keskeisistä periaatteista ja lapselle annettavasta tuesta ja sen muodoista (OPH, 2022). Rantalan ja Uotisen (2022) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat, että ilman hyvää yhteistyötä ja vanhempien tukea on haastavaa auttaa lasta. Lapsen edistyminen koettiin onnistuneemmaksi silloin, kun vanhemmat motivoituvat tukitoimiin myös kotona. Tutkimuksessa tärkeiksi yhteistyön elementeiksi nousivat tiedon jakaminen molempiin suuntiin ja lapsen näkyväksi tekeminen positiivisella tavalla kotona ja lapsiryhmässä (Rantala & Uotinen, 2022).

Lapsen oman ryhmän henkilöstön rooli tuen toteuttajana korostui haastatteluissa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat osallistuvansa tuen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Staffans ja Ström (2022) kuvailevat tutkimuksessaan varhaiskasvatuksen erityisopettajan roolia varhaiskasvatushenkilöstön ammatillisena tukijana. Ammatillinen tuki ja konsultointi mahdollistavat sen, että varhaiskasvatushenkilöstö saa tarvittavan tiedon ja tarvittavat välineet tukea tarvitsevien lasten kanssa toimimiseen varhaiskasvatuksen arjessa. Ryhmän varhaiskasvatushenkilöstö ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja tarjoavat lapselle tukea yhteistyössä (Staffans & Ström, 2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) linjaavat yleisen tuen järjestämisestä varhaiskasvatuksen opettajan ja muun henkilökunnan yhteistyössä heti tuen tarpeen ilmetessä osana varhaiskasvatustoimintaa.

Haastatteluissa mainittiin yhteistyötahoina esimerkiksi terapeutit, neuvola ja sosiaalityöntekijät. Äikäs ym. (2022) kertovat moniammatillisen yhteistyön edistävän yhteistä ymmärrystä lapsen tuen tarpeesta. Moniammatillinen yhteistyö koostuu eri ammattilaisten asiantuntemuksen ja osaamisen jakamisesta. Lapsi ja hänen perheensä ovat osa monitoimijaista yhteistyöverkostoa, jossa korostetaan verkoston jäsenten ammatillista osaamista (Äikäs ym., 2022). Moniammatillinen yhteistyö lisääntyy tuen vahvistuessa. Yleinen tuki toteutetaan osana varhaiskasvatuksen arkea lapsen omassa ryhmässä, joten moniammatillisen yhteistyön rooli jää yleisen tuen tasolla vähäisemmäksi kuin tehostetun ja erityisen tuen tasoilla.

Resurssien mahdollistajana varhaiskasvatuksen erityisopettajien haastatteluissa pidettiin aluepäällikköä, joka jakaa ja kohdentaa alueiden erityispedagogiset resurssit. Kaupunginhallitus

mainittiin rahoituksen järjestäjänä. Riittävät resurssit ovat avainasemassa inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamiseksi (Ackah & Fluckiger, 2023). Heiskanen ja Franck (2023) kertovat tutkimuksessaan, että suomalaisessa varhaiskasvatuksessa lisäresurssia tuen järjestämiseen ei tarvita, vaan paikalliset resurssit järjestetään uudelleen, mikäli lapsen hallintopäätös niin edellyttää. Pihlajan ja Viitalan (2022a) mukaan varhaiskasvatuksen resurssointi ei kuitenkaan aina huomioi lapsen tuen tarpeen toteuttamiseen liittyviä lisätarpeita. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien haastatteluaineistossa huolestuttiin siitä, seuraako tuki lasta vai laitetaanko tukea tarvitseva lapsi suureen lapsiryhmään vain selviytymään ilman tarvittavia resursseja.

7.2 Lapsen rooli oman tuen järjestämisen prosessissa

Tämän tutkimuksen mukaan lapsen rooli oman tuen järjestämisessä koostuu lapsen huomioimisesta ja kuulemisesta sekä näkemyksestä lapsesta aktiivisena toimijana. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat korostivat haastatteluissa lapsen roolia ja kokivat sen tärkeäksi, mutta samanaikaisesti lapsen osallistaminen omaan tukiprosessiin käytännön tasolla koettiin haasteelliseksi.

Lapsen rooli omaan tukeensa liittyen ei noussut esiin fokusryhmäkeskusteluissa. Tämä korostaa fokusryhmäkeskustelun roolia vuorovaikutuksellisenä ryhmätilanteena, jossa keskustelu voi painottua eri aihealueisiin ja osa teemoista saattaa ajankulun vuoksi jäädä keskustelun ulkopuolelle, mikäli haastattelija ei palauta tutkimukseen osallistujia takaisin keskusteltavien teemojen äärelle (Valtonen & Viitanen, 2020). Fokusryhmäkeskusteluun osallistuneilta varhaiskasvatuksen erityisopettajilta ei kysytty lapsen roolista omaan tukeensa liittyen, toisin kuin yksilöhaastatteluun osallistuneilta varhaiskasvatuksen erityisopettajilta.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat lapsen huomioimisen ja kuulemisen muodostuvan lapsen vahvuuksien, mielenkiinnonkohteiden ja toiveiden selvittämisestä. Nämä ovat varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaisia toimintatapoja. Aikaisemmin tutkimustuloksissa ilmi tullut keskittynyt havainnointi (Heiskanen & Syrjämäki, 2023) korostui, kun haluttiin tietoa lapsen vahvuuksista, mielenkiinnonkohteista ja toiveista. Lapsi nähtiin aktiivisen toimijan roolissa, jolloin lapsi omalla toiminnallaan osoittaa, onko hänen saamansa tuki riittävää. Syrjämäen ja Ahosen (2022) mukaan lapsi käyttäytyy tilanteissa oikein ja toivotulla tavalla, jos hän vain osaa. Lapsen haastavaksi koetun käyttäytymisen taustalla on lähes aina jokin looginen syy, johon lapsi tarvitsee aikuisen tukea. Useimmiten syy on se, ettei lapsi osaa toimia häntä kuormittavassa tilanteessa aikuisen toivomalla tavalla ja tarvitsee aikuisen tukea käyttäytymisensä ja tunnetilojensa säätelyyn (Syrjämäki & Ahonen, 2022).

Havainnoinnin lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat kuulevansa varhaiskasvatukseen osallistuvaa lasta oman tuen järjestämisessä keskustelemalla lapsen kanssa. He sanoittivat joidenkin lasten osaavan kertoa, millainen konkreettinen tuki auttaa. Lapselta voidaan hänen ikä- ja kehitystasonsa mukaisesti myös suoraan kysyä, mikä häntä auttaa ja mistä asioista hän on kiinnostunut. Myös huoltajilta saatu tieto lapsesta mainittiin tärkeäksi. Tämä mukailee varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) henkilökunnan ja huoltajien välistä jaettavaa tietoa lapsesta.

Lapsen kuuntelemisen rinnalle on noussut kuulemisen käsite, jolla tarkoitetaan toimintaa, jossa asianomaiselle annetaan tilaisuus esittää mielipiteensä tai selityksensä viranomaisen käsiteltävänä olevasta hallintoasiasta (Suomi.fi, 2023). Kuulemisprosessi ei ole osa yleistä tukea, mutta varhaiskasvatuksen erityisopettajat nostivat haastatteluissa esiin sen, ettei lapsi osallistu kuulemistilaisuuteen, joka järjestetään tehostettuun ja erityiseen tukeen liittyen. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien haastatteluissa ei myöskään käynyt ilmi, otetaanko lapsi mukaan häntä koskeviin palavereihin. Suomalaisessa tutkimuksessa lapsen osallisuus omassa päätöksenteossaan loistaa poissaolollaan. Kansainvälisesti lapsen päätöksentekoon osallistumista on tutkittu pääasiassa terveydenhuollon ja sosiaalihuollon näkökulmasta.

YK:n lasten oikeuksien sopimuksen artikla 12 velvoittaa huomioimaan lapsen häntä koskevien asioiden käsittelyssä lapsen ikä- ja kehitystason mukaisesti. Varhaiskasvatuksen lainsäädäntö ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) velvoittavat samojen asioiden toteutumista. Lapsen osallistumisen vähäisyyden vuoksi olisi syytä pohtia, kuka määrittää, minkä ikäinen ja millä kehityksen tasolla oleva lapsi on sopiva osallistumaan omaan päätöksentekoonsa.

7.3 Luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyvät pohdinnat voidaan kiteyttää uskottavuuden, luotettavuuden ja eettisyyden käsitteiden avulla (Puusa & Juuti, 2020). Puusan ja Juutin (2020) mukaan uskottavuuden arviointi liittyy siihen, missä määrin tutkimuksen tulokset hyväksytään todeksi ja miten tutkimuksen lukijat luottavat aineiston asianmukaiseen keruuseen ja huolelliseen analyysiin. Tutkimuksen luotettavuus koskee tutkimuksen jokaista vaihetta ja luotettavuuden suhteen tutkijan on vakuutettava lukija omasta ammattitaidostaan ja siitä, että hän on valinnut tutkimukselleen oikeanlaiset lähestymistavat ja menetelmät perustellusti tutkimusongelman ratkaisemiseksi. Tutkimusprosessin yksityiskohtainen kuvaus lisää tutkimuksen luotet-

tavuutta. Eettisyys viittaa eettisten periaatteiden noudattamiseen tutkimuksen teossa. Tutkimuksen pyrkimyksenä tulisi olla hyvien asioiden aiheuttaminen sen kohteena oleville ihmisille. Tutkimus ei saa aiheuttaa haittaa sen kohteina oleville tai muille tutkimukseen liittyville tahoille (Puusa & Juuti, 2020).

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullisen tutkimuksen arviointi koostuu tutkimuksen eri osa-alueiden arvioinnin lisäksi tutkimuksen johdonmukaisuuden ja kokonaisuuden arvioinnista. Yksi tutkimuksen arvioinnin osa-alue on tutkimuksen tarkoitus. Tutkimuksen tarkoitusta arvioidaan kysymysten ”mitä on tutkittu” ja ”miksi on tutkittu” avulla (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa olen tutkinut varhaiskasvatuksen erityisopettajien tapoja toteuttaa varhaiskasvatuksen yleistä tukea ja mahdollistaa lapsen osallistuminen oman tuen järjestämiseensä. Tutkimukseni on toteutettu laadullisen tutkimuksen keinoin, tarkoitukseni ymmärtää, kuvailla ja tulkita sekä tuoda näkyväksi varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkökulmia ja ajatuksia yleisen tuen toteuttamisesta sekä lapsen roolista omaan tukeensa liittyen (Lichtman, 2023). Tutkimukseni tarkoituksena on ollut tuoda näkyväksi tutkimusjoukon ajatuksia, näkemyksiä ja heidän luomiansa merkityksiä tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tutkimuksen tarkoituksen lisäksi arvioidaan tutkijan omaa sitoumusta tutkimukseen. Sitoumuksella tarkoitetaan esimerkiksi tutkijan ajatusta aiheen tärkeydestä, tutkijan taustaolettamuksia ja tutkijan olettamuksien tai ajatusten muutoksia tutkimusprosessin aikana (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Pitkä kokemukseni varhaiskasvatuksessa työskentelystä ja oma ajatusmaailmani siitä, että yleinen tuki kuuluu kaikille, ovat ohjanneet minua tutkimusprosessissani. Tutkimuksen alussa minulla oli hypoteesi siitä, että varhaiskasvatuksen yleinen tuki aiheuttaa riskitöitäisiä ajatuksia varhaiskasvatuksen erityisopettajien keskuudessa. Toinen hypoteesini oli, että lapsella ei juuri ole roolia oman tuen järjestämisessä. Suhtauduin tutkimukseen ja sen tekemiseen avoimesti ja pyrin tulkitsemaan varhaiskasvatuksen erityisopettajien ajatuksia näihin teemoihin liittyen. Tiedostin omat ennakkokäsitykseni tutkimusaiheestani ja tiedostamalla nämä ennakkoluulot, olen pyrkinyt tutkimusta tehdessäni puolueettomuuteen Tracyn (2010) kuvailemalla tavalla. Olen pyrkinyt tekemään tutkimusprosessistani mahdollisimman läpinäkyvän (Tracy, 2010) kuvailemalla jokaista tutkimusvaihetta mahdollisimman tarkasti ja rehellisesti.

Aineiston keruu on yksi laadullisen tutkimuksen arvioinnin kohde. Tarkastelun kohteena ovat aineiston keruun menetelmä, tekniikka, erityispiirteet, ongelmat ja muut aineistonkeruuseen

liittyvät merkitykselliset asiat (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimukseni aineisto on kerätty VakaTuki -hankkeen toimesta. Käyttämäni aineisto kerättiin videotallenteina etäyhteydellä järjestetyissä teemahaastatteluissa ja fokusoiduissa ryhmäkeskusteluissa. Olen osallistunut VakaTuki -hankkeen tutkimusapulaisen roolissa aineiston litteraattien tarkistamiseen ja aineiston anonymisointiin. Roolini tutkimusapulaisena vaikutti tutkimustehtävän valintaan, sillä litteraatteja tarkistaessani huomasin yleisen tuen käsitteen ja yleisen tuen kuuluvuuden olevan uusi asia varhaiskasvatuksen eri toimijoiden keskuudessa.

Valmiin aineiston kanssa koin itselleni haastavaksi sen, että en voinut esittää haastateltaville lisäkysymyksiä. En voi tehdä kaikista vastauksista suoria päätelmiä siitä, mitä vastaaja oikeastaan tarkoitti (Eskola ym. 2018), kun en pysty tarkentamaan vastausta suoraan haastateltavalta. Tämän olen kokenut myös suurimmaksi tutkimustani rajoittavaksi tekijäksi. Tuomi ja Sarajärvi (2008) pitävät teemahaastattelun etuna kysymysten syventämistä ja tarkentamista haastateltavan vastauksien perusteella. Esimerkiksi yksi varhaiskasvatuksen erityisopettajista kertoi yleisen tuen vahvistamisen olevan varhaiskasvatuksen erityisopettajien tärkein tehtävä. Tällä hetkellä kaikki varhaiskasvatukseen osallistuvat lapset eivät kuitenkaan ole yleisen tuen tasolla, vaan yleistä tukea edeltää laadukas varhaiskasvatus. Ilman tarkentavaa kysymystä on mahdotonta tehdä suoraa päätelmää siitä, tarkoittiko kyseinen erityisopettaja yleisen tuen vahvistamista vai laadukkaan varhaiskasvatuksen vahvistamista. Tarkentavien kysymysten esittämisten lisäksi en ole voinut ohjata haastatteluiden kulkua ja kestoja, enkä esimerkiksi sitä, kuinka kauan tutkimustehtävään liittyvistä aiheista keskustellaan. Tämän seurauksena osa tutkimusaineistoista muodostuneista pääluokista on käsitelty raportissa lyhyesti, sillä niihin liittyvä keskustelu on ollut lyhyttä ja yhdenmukaista. Osa tutkimuksen pääluokista saa raportissa enemmän jansijaa, koska niistä on keskusteltu haastatteluaineistossa laajemmin ja kattavammin. Fokusoiduissa ryhmäkeskusteluissa ei keskusteltu lainkaan lapsen roolista oman tuen järjestämisessä, minkä vuoksi tähän tutkimustehtävään sain koottua vastauksia vain viidestä teemahaastattelusta.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on oleellista huomioida tutkimusjoukon koko ja sen valintaan vaikuttaneet asiat, sillä nämä vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen. Tutkimuksen tiedonantajat valikoituivat VakaTuki -hankkeeseen tutkimusluvan antaneista kunnista. Varhaiskasvatuksen erityisopettajia tutkimukseen osallistui 12. Päätin ottaa omaan tutkimukseeni mukaan kaikkien varhaiskasvatuksen erityisopettajien haastatteluaineistot, jotta tutkimukseni tuloksista ei jäisi puuttumaan mitään tutkimustehtävän kannalta oleellista tietoa. Tuomi ja Sarajärvi (2018) korostavat, ettei tutkimukseen osallistuvien

henkilöllisyys saa paljastua tutkimuksen tietojen perusteella. Tutkimukseeni osallistujien taustatiedot koostuvat tutkittavien tunnisteesta (veo1 -veo12), sukupuolesta, iästä ja taustakoulutuksesta.

Muita laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin osa-alueita ovat tutkija-tiedonantajasuhde, tutkimuksen kesto, aineiston analyysi ja tutkimuksen raportointi (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkijana minulla ei ole ollut suoraa suhdetta tutkittaviin. Aineiston analyysimenetelmänä käytin laadullista sisällönanalyysiä yhdistettynä teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin. Tutkimuksen tulokset nousivat aineistosta ja ne yhdistettiin olemassa olevaan teoriaan johtopäätöksiä muodostaen. Tutkimuksen aikataulu on ollut alkuperäisen suunnitelmani mukainen eli lähes yhden lukuvuoden mittainen. Olen pyrkinyt raportoimaan tutkimukseni eri vaiheita selkeästi ja tarkasti. Olen pyrkinyt antamaan lukijalle kaiken mahdollisen tiedon tutkimusprosessini vaiheista Tuomen ja Sarajärven (2018) ohjeistuksien mukaisesti.

Tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen lähdekirjallisuus ja muut tutkimuksen teossa käyttämäni lähteet ovat suurimmalta osin kymmenen vuoden sisällä julkaistuja. Valtaosa lähteistä on julkaistu kuluneen viiden vuoden aikana. Lähdekirjallisuudesta yli kolmasosa on kansainvälistä, loput suomalaista lähdekirjallisuutta. Tuomi ja Sarajärvi (2018) kertovat tuoreen ja kansainvälisen lähdekirjallisuuden lisäävän tutkimuksen luotettavuutta. Toisaalta koin tutkijan roolissa haastavaksi tuoreen tutkimuskirjallisuuden löytämisen ja teoreettisen viitekehyksen rakentamisen vuonna 2022 voimaan tulleen lakimuutoksen (1183/2021) ympärille. Haasteista huolimatta olen pyrkinyt jäsentämään tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen harkitusti ja luomaan tutkimusraportistani toimivan ja johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden. Tutkimustuloksieni olen esittänyt aukikirjoitetussa muodossa, suorina lainauksina haastatteluaineistosta ja yhteen vetävinä kuvioina tutkimustuloksista tutkimukseni uskottavuutta lisätäkseni.

Olen noudattanut tutkimuksessani Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023) ohjeita, joita tulee noudattaa kaikessa ihmiseen kohdistuvassa tieteellisessä tutkimuksessa. Ohjeistuksen mukaan rehellisyys ja tarkkuus, tutkimuksen tulosten avoimuus, muiden töiden kunnioittaminen ja yksityiskohtainen raportointi ovat osa hyvää tieteellistä käytäntöä, joita tässä tutkimuksessakin on noudatettu (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Tutkimuksen eettisyydestä olen huolehtinut lisäksi noudattamalla VakaTuki -hankkeen kanssa sovittua tutkimusaineiston huolellista säilyttämistä.

7.4 Johtopäätökset, jatkotutkimusideat ja hyödynnettävyys

Tämän tutkimuksen tulosten johtopäätöksenä voidaan todeta, että varhaiskasvatuksen yleinen tuki ja lapsen rooli oman tuen järjestämisessä ovat vielä kehitettäviä asioita. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat sanoittivat laadukkaana varhaiskasvatuksen ja yleisen tuen erottamisen toisistaan haastavaksi. Olisi syytä pohtia, pitäisikö varhaiskasvatuksen yleistä tukea ja perusopetuksen yleistä tukea yhdenmukaistaa toisiaan vastaaviksi. Tutkimustulosten mukaan lapsen rooli oman tuen järjestämisessä kaipaa toimivia käytänteitä varhaiskasvatuksen arjessa ja päätöksentekoon liittyvissä asioissa.

Tutkimukseni tarkasteli varhaiskasvatuksen yleistä tukea ja lapsen roolia oman tuen järjestämisessä varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkökulmasta. Kuten tutkimustulokset osoittavat, tuen toteuttamisen tärkein rooli on lapsen oman ryhmän henkilökunnalla. Vastaavan tutkimustehtävän toteuttaminen tuen tarpeisten lasten lähimpien varhaiskasvattajien näkökulmasta olisi mielenkiintoista. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat nostivat esiin esimerkiksi varhaiskasvatuksen henkilöstön osaamattomuuden yhtenä yleisen tuen toteuttamisen haasteena. Varhaiskasvatuksen opettajia ja lastenhoitajia voitaisiin haastatella siitä näkökulmasta, riittääkö oma osaaminen varhaiskasvatuksen yleisen tuen toteuttamiseen.

Lapsen rooli omaan tukeensa liittyen sanoitettiin tutkimuksessa kehitettäväksi asiaksi. Lapsen osallistamista omassa tukiprosessissaan ja päätöksenteossaan olisi selvästi tarve tutkia, jotta voitaisiin luoda yhdenvertaisuutta lisääviä ohjeistuksia ja toimivia käytänteitä lapsen roolin toteuttamiselle. Myös Stenvall (2020) on nostanut esiin vähäisen tutkimuksen lapsen osallisuudesta päätöksentekoon liittyen.

Tutkimus nosti esiin varhaiskasvatuksen yleisen tuen toteuttamisen käytänteitä, haasteita ja lapsen osallisuutta oman tuen järjestämisessä. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää oman yksikön tai kunnan toimivia yleisen tuen ja lapsen osallistamisen käytänteitä kehitettäessä.

Lähteet

- Ackah-Jnr, F.R. & Fluckinger, B. (2023). Leading Inclusive Early Childhood Education: The Architecture of Resources Necessary to Support Implementation and Change Practice. *International Journal of Disability, Development and Education*, 70(1), 56–76. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1885013>
- Ahtiainen, R. (2017). Shades of change in Fullan's and Hargreave's models: Theoretical change perspectives regarding Finnish special education reform [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. HELDA Helsingin yliopiston avoin julkaisuarkisto. <http://hdl.handle.net/10138/208038>
- Ahtiainen, R., Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. (2021). The 21st Century Reforms (Re)Shaping the Education Policy of Inclusive and Special Education in Finland. *Education Sciences*, 11(22). <https://doi.org/10.3390/educsci11110750>
- Ahtiainen, R. (2022). Muutosteorianäkökulma ja kokemukset perusopetuksen mallin käyttöönotosta. Teoksessa N. Heiskanen & M. Syrjämäki (toim.), *Pienet tuetut askeleet. Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt* (s. 279–294). PS-Kustannus.
- Alila, K., Eskelinen, M., Kuukka, K., Mannerkoski, M., & Vitikka, E. (2022). *Kohti inklusivista varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta: Oikeus oppia – Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmistelevalle työryhmän loppuraportti* [Sarjajulkaisu]. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/164421>
- Barton, E. & Smith, Barbara. (2015). Advancing High-Quality Preschool Inclusion. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2). <https://doi.org/10.1177/0271121415583048>
- Björn, P.M., Aro, M.T., Koponen, T.K., Fuchs, L.S. & Fuchs, D.H. (2016). The Many Faces of Special Education Within RTI Frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 58–66. <https://doi.org/10.1177/0731948715594787>
- Elo, S., Kajula, O., Tohmola, A. & Kääriäinen M. (2022). Laadullisen sisällönanalyysin vaiheet ja eteneminen. *Hoitotiede*, 34(4), 215–225. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202301203939>
- Eskelinen, M. & Hjelt, H. (2017). *Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys 2017* [Sarjajulkaisu]. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/80737>
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas³. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalle* (s.27–51). PS-kustannus.

- Fonsén, E. & Ukkonen-Mikkola, T. (2019). Early childhood education teachers' professional development towards pedagogical leadership. *Educational Research*, 61(2), 181–196. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1600377>
- Francisco, M. P. B., Hartman, M. & Wang, Y. (2020). Inclusion and Special Education. *Education Sciences*, 10(9), 238. <https://doi.org/10.3390/educsci10090238>
- Graneheim, U.H., Lindgren, B-M. & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse Education Today*, 56, 29–34. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002>
- HE 67/2023. Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi varhaiskasvatuslain muuttamisesta. Haettu 22.2.2024 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2023/20230067.pdf>
- Heiskanen, N. (2019). Children's needs for support and support measures in pedagogical documents of early childhood education and care [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7868-6>
- Heiskanen, N., Neitola, M., Syrjämäki, M., Viljamaa, E., Nevala, P., Siipola, M., & Viitala, R. (2021). *Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa: Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi* [Sarjajulkaisu]. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/162927>
- Heiskanen, N. (2022). Tuen prosessit ja lähtökohdat. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus*. PS-Kustannus.
- Heiskanen, N., Pyökkimies, M. & Syrjämäki, M. (2022). Lapsen tuen prosessi ja pedagoginen jatkumo. Teoksessa N. Heiskanen & M. Syrjämäki (toim.), *Pienet tuetut askeleet. Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt* (s. 38–56). PS-Kustannus.
- Heiskanen, N. & Franck, K. (2023). The Paradox of Documentation in Early Childhood Special Education in Finland and Norway: Exploring Discursive Tensions in the Public Debate. *Nordic Studies in Education*, 43(2), 164–180. <https://doi.org/10.23865/nse.v43.3984>
- Karhu, A., Savolainen, H., Närhi, V. & Aro, M. (2022). Tuen vaikuttavuuden arviointi ja tukivastemalli. Teoksessa N. Heiskanen & M. Syrjämäki (toim.), *Pienet tuetut askeleet. Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt* (s. 98–107). PS-Kustannus.
- Kennan, D., Brady, B. & Forkan, C. (2018). Supporting children's participation in decision making: A systematic literature review exploring the effectiveness of participatory processes. *The British Journal of Social Work*, 48(7), 1985–2002, <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcx142>

- Kosher, H. & Ben-Arieh, A. (2020). Children's participation: A new role for children in the field of child maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 110(1), <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104429>
- Krischler, M., Powel, J. J. W. & Pit-Ten Cate, I., M. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632–648, <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837>
- Laakso, P., Pihlaja, P. & Laakkonen, E. (2020). Inklusiivisen pedagogiikan johtaminen varhaiskasvatuksessa. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti – JECER* 9(2), 373–398.
- Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta 1183/2021. Oikeusministeriö. Haettu 1.11.2023 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2021/20211183>
- Lee, F., Yeung, A., Tracey, D. & Barker, K. (2015). Inclusion of children with special needs in early childhood education: what teacher characteristics matter. *Topics in Early Childhood Special Education* 35(2), 79–88. <https://doi.org/10.1177/0271121414566014>
- Lee, Y.-J. & Recchia, S. L. (2016). Zooming In and Out: Exploring Teacher Competencies in Inclusive Early Childhood Classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(1), 1–14, <http://dx.doi.org/10.1080/02568543.2015.1105330>
- Lichtman, M. (2023). *Qualitative research in education: a user's guide*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4324/9781003281917>
- Lundqvist, J., Mara, A. & Siljehag, E. (2015). Special Educational Needs and Support Provisions in Swedish Preschools: A Multiple-Case Study. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2): 273.
- McMellon, C. & Tisdall, E. K. M. (2020). Children and Young People's Participation Rights: Looking Backwards and Moving Forwards. *The International Journal of Children's Rights*, 28(1), 157–182. <https://doi.org/10.1163/15718182-02801002>
- Mitchell, M., Lundy, L. & Hill, L. (2023). Children's Human Rights to 'Participation' and 'Protection': Rethinking the relationship using Barnahus as a case example. *Child Abuse Review*, 32(6). <https://doi.org/10.1002/car.2820>
- Moses, A. (2021). Individuality and Inclusive Practices for Early Childhood. *Young Children*, 76(4), 4–6.
- Mäkikangas, T. (2020). Arjen näkökulmia kieli- ja kulttuuritietoisuudesta. Teoksessa R. Kess & M. Kielinen (toim.), *Puheenvuoroja kieli- ja kulttuuritietoisesta varhaiskasvatuksesta*. Oulun yliopisto. Haettu 15.4.2024 osoitteesta <https://urn.fi/URN:ISBN:9789526226590>

- Neitola, M. (2022). Varhaiskasvatuksen erityisopettajan palvelut. Teoksessa N. Heiskanen & M. Syrjämäki (toim.), *Pienet tuetut askeleet. Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt* (s. 114–132). PS-Kustannus.
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact, *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437–451. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>
- Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Education Needs Education*, 36(3), 358–370. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>
- Nivala, E. (2021). Osallisuuden vahvistaminen yksinäisyyden ehkäisemisenä varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(1), 33–59.
- OAJ (11.04.2023). Tuki tarvitsee toteutuakseen varhaiskasvatuksen erityisopettajia. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/nakemyksemme/2023/tuki-tarvitsee-toteutuakseen-varhaiskasvatuksen-opettajia-ja-erityisopettajia/>
- OKM (2022). Lapsen tuki varhaiskasvatuksessa. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu 7.2.2024 osoitteesta <https://okm.fi/lapsen-tuki-varhaiskasvatuksessa>
- OKM (2021). Varhaiskasvatukseen osallistuvan lapsen oikeus tukeen vahvistuu merkittävästi. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu 7.2.2024 osoitteesta <https://okm.fi/-/varhaiskasvatukseen-osallistuvan-lapsen-oikeus-tukeen-vahvistuu-merkittavasti-1.8.2022>
- Olçay-Gül, S. & Vuran, S. (2015). Children with Special Needs' Opinions and Problems about Inclusive Practices. *Education and Science*, 40(180), 169–195. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.4205>
- OPH (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022. ePerusteet. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/varhaiskasvatus/8265240/tiedot>
- OPH (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. ePerusteet. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tiedot>
- O’Sullivan, P. S. (2015). What’s in a learning environment? Recognizing teachers’ roles in shaping a learning environment to support competency. *Perspect Med Educ*, 4(6), 277–279. <https://doi.org/10.1007/s40037-015-0234-4>
- Oulun kaupunki (2022) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022 ja Oulun kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma. Haettu 7.2.2024 osoitteesta <https://www.ouka.fi/en/media/317/download>
- Perusopetuslaki 628/1998. Oikeusministeriö. Haettu 4.1.2024 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

- Pietilä, I. (2017). Ryhmäkeskustelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, J. Ruusuvuori & A. L. Aho (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 111–130). Vastapaino.
- Pihlaja, P. & Viitala, R. (2022a). Varhaiserityiskasvatus suunnannäyttäjänä. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s.11–18). PS-Kustannus.
- Pihlaja, P. & Viitala, R. (2022b). Muuttuva ja kehittyvä varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s.19–54). PS-Kustannus.
- Pihlaja, P. & Ojala, S. M. (2023). Erityispedagogiset sisällöt varhaiskasvatuksen opettajaopintojen opetussuunnitelmissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 12(2), 179–200. <https://doi.org/10.58955/jecer.127311>
- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. (2015). Yhteisopetuksen käsikirja [elektroniset kirjat]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6435-1>
- Puusa, A. (2020a). Haastattelutyypit ja niiden metodologiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s.103–117). Gaudeamus.
- Puusa, A. (2020b). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s.145–156). Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019: Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta. (2019, joulukuuta 10). [Sarjajulkaisu]. Valtioneuvosto. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/161931>
- Ranta, S. & Heiskanen, N. (2022). Toimiva tiimityö – jaettu vastuu lapsen tuesta. Teoksessa N. Heiskanen & M. Syrjämäki (toim.), *Pienet tuetut askeleet. Varhaiskasvatuksen uudistuvaksi ja kehittyvät käytännöt* (s. 137–154). PS-Kustannus.
- Rantala, A. & Uotinen, S. (2022). Varhaiskasvatuksen työntekijöiden ja perheen yhteistyön merkitys. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus*. PS-Kustannus.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 427–444). Vastapaino.
- Salo, U-M. (2015). Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 166–190). Tampere University Press.

- Staffans, E., & Ström, K. (2022). Mission impossible? Finnish itinerant early childhood special education teachers' views of their work and working conditions. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(3), 1–21.
- Stenvall, E. (2020). Osallisuutta ja osallistumista – Osa 1: Osallisuuden lähtökohdat kansallisessa lapsistrategiassa [Sarjajulkaisu]. Sosiaali- ja terveysministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-7160-8>
- Suomi.fi (2023). Valtionavustustoiminnan sanasto, 2. laajennettu laitos. *Kuuleminen*. Haettu 24.3.2024 osoitteesta <http://uri.suomi.fi/terminology/vasanasto/c42>
- Sundqvist, C., Björk-Åman, C. & Ström, K. (2019). The three-tiered support system and the special education teachers' role in Swedish-speaking schools in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 601–616. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1572094>
- Syrjämäki, M. & Ahonen, L. (2022). Sensitiivinen vuorovaikutus pedagogisen toiminnan perustana. Teoksessa N. Heiskanen & M. Syrjämäki (toim.), *Pienet tuetut askeleet. Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt* (s. 200–216). PS-Kustannus.
- Syrjämäki, M. & Heiskanen, N. (2023). Erityisopettajan pedagoginen työ varhaiskasvatuksen sosiaalisissa systeemeissä. *Journal of Early Childhood Education Research*, 12(3), 181–213. <https://doi.org/10.58955/jecer.129554>
- Tammi, T. & Hohti, R. (2017). Lasten osallistuminen ja posthumanistinen ontologia: urittuvaa ja emergenttiä kartoittamassa. *Kasvatus & Aika*, 11(1), 69–83.
- Tracy, S.J. (2010). Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. <https://doi.org/10.1177/107780041038312>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- UNESCO (toim.). (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753?posInSet=4&queryId=N-EXPLORE-cdfbff91-6324-4011-9505-0fb6cfbe8d6c>
- Valtonen, A. (2014). Ryhmäkeskustelut – Millainen metodi? Teoksessa J. Ruusuvuori, L. Tiitula & T. Aaltonen (toim.), *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 223–241). Vastapaino.

- Valtonen, A. & Viitanen, M. (2020). Ryhmäkeskustelut laadullisena tutkimusmetodina. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 118–130). Gaudeamus.
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Oikeusministeriö. Haettu 3.1.2024 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Viitala, R. (2014). Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5785-8>
- Viitala, R. (2022). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 57–90). PS-Kustannus.
- Viljamaa, E. & Takala, M. (2017). Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(2), 207–229.
- Viljamaa, E. & Viitala, R. (2022). Välineitä inklusion ja yhteenkuuluvuuden arviointiin. Teoksessa N. Heiskanen & M. Syrjämäki (toim.), *Pienet tuetut askeleet. Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt* (s. 63–81). PS-Kustannus.
- Vilkkä, H. (2021). *Tutki ja kehitä*. PS-kustannus.
- Vitikka, E., Eskelinen, M. & Kuukka, K. (2021). Oikeus oppia. Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmisteleva työryhmä raportti [Sarjajulkaisu]. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-897-7>
- YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus (1989). Haettu 22.2.2024 osoitteesta https://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/lapsen_oikeudet_paino.pdf
- Äikäs, A., Syrjämäki, M. & Pesonen, H. (2022). Lapsen tukeen liittyvä yhteistyö ja vaativa monialainen tuki. Teoksessa N. Heiskanen & M. Syrjämäki (toim.), *Pienet tuetut askeleet. Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt* (s. 174–191). PS-Kustannus.