



**LAUREA**  
AMMATTIKORKEAKOULU  
*Yhdessä enemmän*

# Konsultoivien erityislastentarhanopettajien näkemyksiä varhaiserityiskasvatuksessa tarvit- tavasta osaamisesta

Seinä, Suvi

2015 Hyvinkää

Laurea-ammattikorkeakoulu  
Hyvinkää

## Konsultoivien erityislastentarhanopettajien näkemyksiä varhaiserityiskasvatuksessa tarvittavasta osaamisesta

Suvi Seinä  
Sosiaalialan koulutusohjelma  
Opinnäytetyö  
Tammikuu, 2015

Suvi Seinä

**Konsultoitvien erityislastentarhanopettajien näkemyksiä varhaiserityiskasvatuksessa tarvittavasta osaamisesta**

Vuosi 2015 Sivumäärä 69

---

Työelämän vaatimukset muuttuvat varhaiskasvatuksessa, koska erityistä osaamista vaativia lapsia on lähes jokaisessa ryhmässä. Opinnäytetyöni tehtävä oli tutkia konsultoitvien erityislastentarhanopettajien näkemyksiä alalla tarvittavasta osaamisesta erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa työskennellessä. Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää myös, mitä sosionomin tulee osata varhaiskasvattajana työssä erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa. Haluan siten nostaa myös mahdollisesti esille sosionomikoulutukseen liittyviä seikkoja.

Opinnäytetyöni on laadullinen tutkimus ja se toteutettiin teemahaastattelulla neljälle konsultoilvalle erityislastentarhanopettajalle. Aineiston analyysinä on aineistolähtöinen sisällönanalyysi.

Opinnäytetyöni tuloksissa nousi esille seitsemän sisältöaluetta. Osaamista tarvitaan varhaiserityiskasvatuksessa vuorovaikutus- ja tiimityön osaamiseen sekä erityispedagogiseen osaamiseen. Osaamista tarvitaan myös vuorovaikutteiseen ja dialogiseen kasvatuskulttuuriin, lapsen kuntouttavaan arkeen ja oman osaamisen määrittelyyn. Lisäksi osaamista tarvitaan moniasi-antuntijuuteen ja yhteisöosaamiseen. Lisäkoulutusta tarvitaan vaihtoehtoiisiin kommunikatiomenetelmiin, kuvien käyttämiseen ja huolen puheeksi ottamiseen. Erityiskasvatuksen opettamisen määrä nähtiin liian vähäisenä peruskoulutuksissa. Yhteistyötä eri asiantuntijoihin helpottavat terapeuttien jalkautuminen ja käytännön vinkit päiväkoteihin. Tulevaisuuden haasteina nähdään pedagogiikan väheneminen, osaamisen muutos sekä vanhemmuuden yhä kasvava tukeminen.

Suvi Seinä

**Views of consultative teachers of special education about the requirements needed when working in early childhood special education**

Year	2015	Pages	69
------	------	-------	----

---

The requirements of the working life are changing in early childhood education because there are children in almost every day-care groups who require special support. My thesis was to investigate the views of consultative teachers of special education about the requirements which are needed when working with children with special needs. The research objective was also to find out what Bachelor Graduates of Social Services must know as early childhood educators to be able to work with children with special needs. With the thesis I would like to highlight issues relating to a Bachelors Degree in Social Services.

The research method used in this Bachelor's Thesis was a qualitative one and it was carried out using a themed interview for four consultative teachers of special education. Material has been analyzed with a content based analysis.

Seven content areas emerged during the study results. Expertise is needed in early childhood education with interpersonal skills and teamwork skills, as well as the specific pedagogical requirements. Expertise is also required for interactive and dialogical culture connected to upbringing, everyday rehabilitation of the child and the definition of the workers own competence. In addition know-how is needed in multi-expertise and community skills. Additional training is needed on the methods of alternative communication, using pictures and how to bring up one's worries concerning a child. The quantity of special education was seen as insufficient during basic training. Being available outside their offices as well as practical tips given by therapists to day-care centers is making cooperation between various experts easier. The future challenges are seen in reduction of the pedagogy, transformation of knowledge, and the ever-growing support for parenthood.

Keywords: early childhood special education, skills, requirements, Bachelor's Degree in Social Services

## Sisällys

1	Johdanto .....	6
2	Varhaiserityiskasvatus.....	8
2.1	Erityisen tuen tasot .....	10
2.2	Erityistä tukea tarvitseva lapsi .....	10
2.3	Tuen tarpeen tunnistaminen .....	13
2.4	Tuen muodot .....	14
2.4.1	Laadukas varhaiskasvatus perustana .....	15
2.4.2	Konsultoiva erityislastentarhanopettaja.....	16
2.4.3	Arjen kuntouttavat elementit.....	17
2.4.4	Kasvatuskumppanuus osana lapsen tukea .....	18
3	Ammatillinen osaaminen .....	19
3.1	Varhaiskasvattajan osaaminen .....	21
3.2	Sosionomin (LTO) osaamisprofiili varhaiskasvatuksessa.....	23
3.3	Moniammatillisuus osana erityisvarhaiskasvatusta .....	25
4	Opinnäytetyön toteutus.....	25
4.1	Laadullinen tutkimus .....	25
4.2	Teemahaastattelu tiedonkeruumenetelmänä .....	26
4.3	Analysointi-sisällönanalyysi.....	29
4.3.1	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.....	30
5	Tulokset.....	31
5.1	Vuorovaikutus- ja tiimityöosaaminen ja erityispedagoginen osaaminen .....	32
5.2	Vuorovaikutteinen ja dialoginen kasvatuskulttuuri.....	34
5.3	Lapsen kuntouttava arki ja oman osaamisen määrittely.....	35
5.4	Yhteistyötä helpottavat elementit työntekijän osaamisen tueksi .....	37
5.5	Moniasiantuntijuus ja yhteisöosaaminen.....	38
5.6	Koulutuksella asiantuntijuuden kehittymiseen ja yhteiseen osaamiseen.....	38
5.7	Tulevaisuuden haasteet .....	40
6	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus .....	42
7	Tulosten tarkastelu ja pohdinta .....	44
8	Johtopäätökset ja kehittämisideat .....	54
	Lähteet .....	58
	Liitteet .....	64

## 1 Johdanto

Opinnäytetyössäni käsittelen varhaiserityiskasvatusta. Tutkin haastattelun keinoin neljän konsultoivan erityislastentarhanopettajan näkemyksiä varhaiskasvatuksen henkilöstön osaamisesta eräässä Etelä-Suomen kunnassa.

Varhaiskasvattajien tulee työssään havainnoida ja tukea erityistä tukea tarvitsevia lapsia, mikä vaatii tietyn tyyppistä osaamista. Koulutukseltaan hajanaisen joukon on todettu tarvitsevan lisäkoulutusta työssään varhaiskasvatuksessa lainsäädännön muuttuessa, päivähoitoyksiköiden monipuolistuessa ja monikulttuurisuuden sekä erityisen tuen tarpeen yhä kasvaessa (Vesterinen 2011, 1). Jo koulutuksella ennen työuraa voidaan panostaa erityisvarhaiskasvatuksen alan osaamiseen, ennen kuin vuosien työkokemuksen tuoma hiljainen tieto karttuu.

Valitsin aiheen, koska erityistä tukea tarvitsevien lasten määrä on kasvanut yhteiskunnan ja perheiden muutospainoiden keskellä. Tutkimukset osoittavat, että eniten lapsilla esiintyy puheen- ja kielenkehityksen ongelmia. Varhaiserityiskasvatus on osa tavallista päivähoitoa, joten jokainen työntekijä toteuttaa varhaiserityiskasvatusta. Alalla on pulaa erityislastentarhanopettajista ja erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa työskentelevät ammattilaiset ovat hyvin kirjava joukko koulutustaustaltaan. Pihlaja, Rantanen ja Sonne näkevät tällä koulutustaustan kirjavuudella yhteyden siihen, että varhaiskasvatuksen perustehtävä näyttää olevan hukassa suomalaisessa päivähoitossa (Pihlaja, Rantanen & Sonne 2010, 36). Muutosta lisäävät lähivuosien suurten ikäluokkien eläköityminen, mikä vie mukanaan työssä arvokasta hiljaista tietoa. Lisäksi tulevan varhaiskasvatuslain tuomilla muutoksilla on vaikutuksia työelämään.

Varhaiskasvatuksen lainsäädännön uudistamistyöryhmän alainen valmisteluryhmä toteaa julkaisussaan seuraavaa: varhaiskasvatuksen siirryttyä hallinnollisesti vuoden 2013 alusta opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen sosiaalipalvelullisen historian aika päättyi. Tämä merkitsi varhaiskasvatukselle kontekstin vaihtumista osaksi kasvatus- ja koulutusjärjestelmää, mikä antaa viitekehyksen varhaiskasvatuksen tavoitteen, tehtävän ja tarkoituksen uudelleenmäärittelylle, kun otetaan huomioon myös tehtävien moninaisuus. Tämän uudelleenmäärittelyn tulisi johtaa kasvatus- ja koulutuspoliittisen tehtävän merkityksen vahvistumiseen ja sen pohtimiseen suhteessa varhaiskasvatuksen toteuttamiseen. Valmisteluryhmä esittää yhtenä osana myös henkilöstön koulutuksen ja osaamisen kehittämisen. Koulutetulla henkilöstöllä saavutetaan sensitiivisyyttä suhteessa lapsiin ja parempia oppimistuloksia. Myös työn kehittäminen muuttuu lapsilähtöisemmäksi koulutetun henkilöstön myötä. Lisäksi lasten kielenkehityksen tukeminen ja toimintojen jatkuvuuden rakentaminen mahdollistuu vuorovaikutuksessa. Koulutusten tulee vastata tarvittavaa osaamista ja vain korkealaatuinen koulutus voi tuottaa riittävää osaamista varhaiskasvatukseen. Työryhmän mukaan varhaiskasvatuksessa tarvittava osaaminen tulisikin kartoittaa katsomalla nykyistä ja tulevaisuutta koskevaa osaamista. (Estola, Alila & Kinos 2014, 55–56.)

Sosionomikoulutus kohtaa uusia haasteita, koska yliopistokoulutuksen saaneista lastentarhanopettajista on pulaa (Vesterinen 2011, 5). Korkeakoulujen arviointineuvosto toteaa, että varhaiskasvatustalouden uudistamisen yhteydessä tulee selkiyttää, millaista osaamista varhaiskasvatukseen tulevat työtehtävät edellyttävät henkilöstöltä ja millaisella ammatti- ja koulutusrakenteella tätä osaamista voidaan tuottaa parhaimmillaan (Karila, Harju-Luukkainen, Juntunen, Kainulainen, Kaulio-Kuikka, Mattila, Rantala, Ropponen, Rouhiainen-Valo, Siren-Aura, Goman, Mustonen & Smeds-Nylund 2013, 3). Jokaisella varhaiskasvattajalla tulisi olla osaamista varhaiserityiskasvatuksessa, koska se ei ole enää vain erityislastentarhanopettajien käsissä. Lasten havainnoiminen, varhainen puuttuminen, arvioiminen ja tukitoimien suunnittelu ovat osa jokaisen varhaiskasvattajan työtä.

Aiheeni valintaan vaikutti koulutukseni ja aiempi kokemukseni koulunkäyntiavustajana erityisopetuksen pienryhmässä. Oma kiinnostukseni erityisvarhaiskasvatukseen vaikutti vahvasti aihevalintaani. Toivon tulevaisuudessa työskenteleväni erityistä tukea tarvitsevien lasten parissa, joten oma pedagoginen tietämykseni kasvoi myös tutkimukseni myötä.

Opinnäytetyöni antaa äänen varhaiserityiskasvatuksen asiantuntijoille, jotka näkevät työssään alan moninaisuuden ja laajan koulutusohjelman omaavan varhaiskasvatuksen henkilöstön toimissaan alueellisina konsulttoivina erityislastentarhanopettajina. Tarkastelemalla heidän näkemyksiään työntekijöiltä vaadittavasta osaamisesta tarkastelen samalla myös mahdollisia esille tulevia näkökulmia tulevien varhaiskasvattajien osaamisesta. Mitä meidän tulevien sosionomi (AMK) lastentarhanopettajien tulisi osata varhaiserityiskasvatuksen alalta? Tuleeko esille jokin, jossa sosionomikoulutusta voitaisiin kehittää vastaamaan alan muutospaineita ja kasvavaa erityistä tukea tarvitsevien lasten lukumäärää silmällä pitäen?

Tutkimuksen tehtävä, tutkimusongelma on tutkia konsultoitujen erityislastentarhanopettajien näkemyksiä alalla tarvittavasta osaamisesta erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa työskenneltäessä. Haluan tutkimuksellani selvittää myös, mitä sosionomin tulee osata varhaiskasvattajana työssä erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa. Haluan siten nostaa mahdollisesti esille myös sosionomikoulutukseen liittyviä seikkoja. Työelämän vaatimukset muuttuvat varhaiskasvatuksessa, koska erityistä osaamista vaativia lapsia on lähes jokaisessa ryhmässä. Mitä osaamista varhaiskasvatukseen suuntaavien sosionomien koulutukseen tarvitaan lisää?

Toivon, että työni lisää sosionomin ammatillista osaamista varhaiserityiskasvatuksessa ja antaa lisäväitettä työskentelyyn erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa. Tutkimus auttaa myös pohtimaan varhaiskasvatustyön kehittämistä ja avartamaan omaa käsitystäni varhaiserityiskasvatuksessa tarvittavasta osaamisesta. Tarkoitukseni on olla mukana kehitystyössä varhaiskasvattajien osaamisen tukena. Opinnäytetyössäni keskityn tutkimaan 1-5-vuotiaiden parissa tarvittavaa osaamista ja jätän esiopetusikäiset lapset pois tutkimuksesta. Tähän päädyin siitä

syystä, että sosionomi (AMK) ei ole tällä hetkellä pätevä toimimaan esikouluryhmän opettajana.

## 2 Varhaiserityiskasvatus

Varhaiserityiskasvatusta määriteltäessä huomaa käsitteistön kirjavuuden. Vuonna 1973 määritelty päivähoitolaki sisältää vain erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen ja käsitteen kuntoutussuunnitelmasta (Korkalainen 2009, 49.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) käsitellään varhaista ja erityistä tukea sekä lapsen tuen tarvetta. Lapsen tuki järjestetään yleisten varhaiskasvatuspalveluiden yhteydessä, jossa lapsi on osa ryhmää ja hänen sosiaalisia kontakteja tuetaan. Yhteistyö vanhempien ja kasvatushenkilöstön kanssa on tärkeää. Tukitoimina mukautetaan lapsen psyykkistä, fyysistä ja kognitiivista ympäristöä. Eriyttäminen, perustaitojen harjaannuttaminen ja lapsen itsetunnon vahvistaminen ovat osana lapsen päivittäistä kasvatustoimintaa. Myös lapsen suunnitelmallinen arjen kuntouttavien menetelmien käyttö ovat osa tukea. Elementtejä ovat struktuuri, hyvä vuorovaikutus, ryhmätoiminta ja lapsen oman toiminnan ohjaus. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 35–36.)

Erityispäivähoitoa määrittelevät päivähoitolaki ja asetukset: Laissa lasten päivähoidosta lain 2 §:n pykälän mukaan päivähoiton tulee omalta osaltaan tarjota lapselle jatkuvat, lämpimät ja turvalliset ihmissuhteet, lapsen kehitystä monipuolisesti tukevaa toimintaa ja lapsen lähtökohdat huomioiden suotuisa kasvu-ympäristö. (Laki lasten päivähoidosta 19.1.1973/36.)

Lasten päivähoidosta annetun asetuksen 2 §:n mukaan päivähoitoon tulevalle lapselle, jolla on erityisen hoidon ja kasvatuksen tarve, tulee hankkia alan erikoislääkärin tai muun asiantuntijan lausunto (Asetus lasten päivähoidosta 16.3.1973/239). Lasten päivähoidosta annetun lain 7 §:n mukaan todetaan, että kun erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseva lapsi tulee päivähoitoon, laaditaan hänelle kuntoutuksen yhteensovittamiseksi kuntoutussuunnitelma yhdessä lapsen vanhempien ja tarpeen mukaan kunnan muun sosiaalihuollon, terveydenhuollon sekä koulutoimen kanssa (Laki lasten päivähoidosta 19.1.1973/36).

Varhaiserityisopetus toteutuu päiväkodeissa joko tavallisissa päiväkotiryhmissä, segregoiduissa erityisryhmissä, joissa on vain erityislapsia, tai integroiduissa erityisryhmissä, joissa on sekä erityislapsia että tukilapsia. Erityislapsia on myös päiväkotien ryhmissä kahden paikalla, usein ilman avustajaa. Yleinen tilanne on se, että erityislapsi on tavallisessa ryhmässä ilman muita tukitoimia kuin kiertävä tai konsultoiva erityislastentarhanopettaja, kelto. Yleistyneitä ovat resurssierityislastentarhanopettajat, rellot, jolloin taustalla näkyy inklusioajatus ja lapsen mahdollisuus lähipäiväkotiin. (Takala 2005, 38.)



Alijoen ja Pihlajan mukaan varhaiskasvatus ja varhaiserityiskasvatus ovat sekä toiminnallisesti, että käsitteellisesti lähellä toisiaan. Varhaiserityiskasvatus sisältää lähtökohdiltaan varhaiskasvatuksen monet mahdollisuudet integroiden lapsen kehityksen ja oppimisen sekä kasvatuksen metodit ja didaktiikan lasten yksilöllisiin tarpeisiin sopivaksi. Tämä tapahtuu erilaisissa konteksteissa ja ottaen huomioon erityispedagogiset eettiset periaatteet, joita ovat arvostus, hyväksyminen ja tapa toimia ilman loukkaavaa tai vammauttavaa toimintaa tai puhetta. Kaiken toiminnan lähtökohtana on peruspedagogiikka. (Alijoki & Pihlaja 2012, 264.)

Pihlaja on tutkinut suomalaista varhaiserityiskasvatusta ja löytänyt tuloksina päivähoidon vaihtelut, jotka näyttäytyvät perushoidon osaamisena. Hän löysi tuloksissaan myös lapsiin eri tavoin suhtautumista riippuen heidän ryhmästään erityinen tai tavallinen ryhmä. Myös erot pedagogiikassa tavallisten ja erityisryhmien välillä vaihtelivat ja sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevat lapset eivät saaneet samanlaisia pedagogisia välineitä tavallisissa ryhmissä kuin erityisryhmissä. Hän näkeekin pedagogiikan vaihtelun suurena. (Pihlaja 2005, 6.) Pihlaja näkee eroja pedagogiikan lisäksi tavallisissa ryhmässä olevan henkilökunnan kyvyssä sietää lapsen emotionaalista ahdistusta ja kypsymätöntä sosiaalista toimintaa. Pienryhmätoiminnasta ja jatkuvasta konsultaatiosta huolimatta työntekijöiden epävarmuus näkyi Pihlajan väitöskirjan tuloksissa. Hän näkee historiattomuuden, ”sos-em-kasvatuksen” tradition puutteen ryhmässä näkyvän työntekijöiden osaamisessa. Myös erityisryhmän erityiskasvatuksen traditiot ja erityisopettajan tuoma osaamisen tuki sekä opettajien isompi määrä nosti osaamista erityisryhmissä Pihlajan mukaan. (Pihlaja 2005, 113.)

Pihlajan mukaan kielellisessä kehityksessä erityistukea tarvitsevat lapset kokivat erityisryhmissä enemmän esille tuotuna yksilöllisyyttä verrattuna tavallisiin ryhmiin. Keskustelu erityisyydestä ja tavallisuudesta ja erityisyyden hyväksymisestä painottui erityisryhmiin tavallisten ryhmien painotusten ollessa jonkin pedagogisen toiminnan, kuten leikin, alueella. (Pihlaja 2005, 133.)

Heinämäen mukaan erityisen ja tavallisen tunnistaminen voi olla vaikeaa juuri siksi, että tavallinen varhaiskasvatus on usein tukea tarvitsevan lapsen keskeinen tukimuoto. Lapsen varhaiskasvatuksen yksilöllistäminen tavoitteiden ja menetelmien mukaisesti juuri hänen kehitykselleen sopivasti on lapsen tuki. Heinämäki korostaa, että lapsen tuen tarve ei tarkoita sitä, että lapsen erityisyys olisi jatkuvasti esillä ja huomion kohteena. Suunnitteluvaiheessa tehty tuen tarpeen huomiointi niin, että koko kasvattajayhteisö tuntee tuen muodot ja keinot, on olennaista. (Heinämäki 2004a, 48–49.)

## 2.1 Erityisen tuen tasot

Perusopetuksen lakimuutos vuonna 2011 toi kuntiin lähikouluperiaatteen, varhaisen puuttumisen ja kolmiportaisen tuen. Varhainen puuttuminen käsittää varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen sekä koko lapsen kouluajan tapahtuvaa mahdollisimman varhaista puuttumista niihin asioihin, jotka hidastavat lapsen opintopolkua. Tavoitteena on havaita tuen tarve mahdollisimman varhain sekä järjestää tuki mahdollisimman paljon yleisellä tasolla. Kolmiportaisen tuen muodot ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. (Kolmiportainen tuki 2013.)

Yleinen tuki on pedagogista, kasvatuksellista ja hoidollista tukea, kun lapsi ei tarvitse kokoaiskaisesti rakenteellisia tukitoimia. Tehostettu tuki on pedagogista ja rakenteellista tukea, kun yleinen tuki ei riitä. Erityinen tuki on vahvaa tukea tarvitseville lapsille, joka voi toteutua kaikissa ryhmissä ja eri tuen muodoissa. (Kasvun ja oppimisen tuki varhaiskasvatuksessa 2011, 25.) Alijoki ja Pihlaja korostavat oppimisympäristön ja sen menetelmien laadukkuuden merkitystä, sillä ympäristö voi vastata tuen tarpeeseen automaattisesti ja ohjata oppimista laadukkaasti, jolloin on kyse yleisestä tuesta. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2010) mukaisesti. Kun lapsi saa säännöllistä tukea tai useita tukimuotoja samanaikaisesti, on kyse tehostetusta tuesta. Erityistä tukea tarvitaan, kun lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen edellytykset ovat heikentyneet sairauden, vamman tai toimintavajavuuden tai kasvuympäristöön liittyvien riskitekijöiden takia. Alijoen ja Pihlajan mukaan tuen kolmiportaisuus tuo esille sen, mitä lapselle tarjotaan, ei niinkään sitä, mikä lapsi tarvitsee erityistä tukea. (ks. Alijoki & Pihlaja 2012, 264.)

Erityistä tukea toteutettaessa varhaiskasvatuksessa vaaditaan osaamista, jossa Heinämäki näkee tärkeänä tuen tarpeen tunnistamisen lasten kehityspoikkeamista. Heinämäki näkee erityislastentarhanopettajien osallistumisen ja konsultaation tärkeänä osana lapsen tukea. Kaikille kuuluvaa osaamista on Heinämäen mukaan varhaiskasvatuksen yksilöllistäminen osana lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa. Päähuomio on varhaiskasvatusympäristössä, siihen liittyvissä tarpeissa ja näkökulmien esille tuomisessa. Päivähoidon henkilöstöllä tulee olla osaamista ja tietoa lapsen tarpeiden mukaisesta erityiskasvatuksesta ja varhaiserityiskasvatuksen menetelmistä. (Heinämäki 2004a, 66.)

## 2.2 Erityistä tukea tarvitseva lapsi

Erityistä tukea tarvitseva lapsi määritellään varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa seuraavasti: lapsi voi tarvita tukea tiedollisen, taidollisen, fyysisen, tunne-elämän tai sosiaalisen kehityksen osa-alueilla. Tukea voidaan tarvita myös tilanteissa, jolloin lapsen kasvuolot vaarantavat tai eivät turvaa hänen terveyttään tai kehitystään. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 35.) Heinämäki näkee lapsen oikeuden olla ensisijaisesti lapsi. Hän korostaa,

että tuen tarve ei saa olla lapsen liitettävä pysyvä ja muuttumaton määritelmä, vaan se elää vuoropuhelussa eri tavoin eri tilanteissa. Tuen tarvetta arvioitaessa perustana on asiantuntijan näkemys, erityispedagoginen asiantuntemus. (Heinämäki 2004a, 22–23.) Lapsen erityisen tuen tarpeen arvioinnissa on olennaista tunnistaa ja määritellä lapsen yksilölliset toimintamahdollisuudet eri ympäristöissä ja erilaisissa kasvatuksellisissa tilanteissa sekä niihin liittyvät tuen ja ohjauksen tarpeet. Tuen suunnittelun pohjaksi tulee luoda kokonaiskuvaa lapsen vahvuuksista, häntä kiinnostavista ja innostavista asioista. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 35.)

Kehityspsykologian näkökulmasta kehityshäiriöt tai -viivästymät voivat olla synnynnäisiä, perimään ja raskausaikaan liittyviä, synnytyksessä aiheutuneita tai syntymän jälkeisiin tekijöihin liittyviä. Kuntoutuksen ajoissa käynnistämisen kannalta on merkittävää havaita kehityksen poikkeamat mahdollisimman varhain. Usein vaikeat fyysisen ja motorisen kehityksen ongelmat ovat helpoimmin havaittavissa kuin kognitiivisen tai psykososiaalisen kehityksen ongelmat. Kognitiivisen kehityksen häiriöt ovat spesifejä häiriöitä kuten tarkkaavaisuuden tai havaintotoimintojen häiriöt, oppimisvaikeudet tai laaja-alaiset kognitiivisen kehityksen häiriöt eli kehitysvammat. Vaikeasti kehitysvammaiset löydetään usein neuvolatarkastuksissa jo varhain. Lievästi kehitysvammaiset kehittyvät usein motorisilta taidoiltaan normaalisti, kunnes kehitysvamma huomataan usein vasta leikki-iässä. Spesifit kognitiivisen kehityksen häiriöt tulevat esille usein päiväkodissa tai koulussa. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 56–57.)

Lapsen kielellinen tai motorinen vaikeus on usein helpommin havaittavissa ja luonnehdittavissa kuin psykososiaalinen vaikeus. Kielelliset vaikeudet muodostavat suurimman kehityksellisten vaikeuksien ryhmän, joiden haasteena ovat luokittelu tai syiden selittäminen. Kielihäiriöt ovat oireiltaan kirjavia ja vakavuusasteeltaan vaihteleva joukko poikkeavia kielen ja puheen kehityskulkuja. Kaikille kielihäiriöille ei voida löytää yhteistä selitystä. Synä vaihtelevat perinnöllisyyden rinnalla rakenteelliset, toiminnalliset, kognitiiviset tiedonkäsittelyn vaiheet tai lapsen kasvuympäristöön liittyvät tekijät. Koivunen näkee kasvattajan omat vuorovaikutustaidot, puhumisen kulttuurin ryhmässä, oppimis- ja toimintaympäristön ja pedagogiikan vaikuttavan lapsen kielelliseen kehitykseen. Verbaalisia osaitaitoja kehittävät leikit, kuntouttavat erityispedagogiset menetelmät, kirjat, lorut, pelit ja arvoitukset osana arkipäivän tapahtumien kielellistämistä ja tunteiden nimeämistä ovat osa tukea. Kasvattajan mallittaminen kielellistämisen lisäksi, jolloin lapsen oppiminen jäljittelemällä mahdollistuu ja havainnollistaminen toistoilla ovat osa työtä kielellistä tukea tarvitsevien lasten parissa. (Koivunen 2009, 99, 101–104.)

Viitala on tutkinut sosioemotionaalista tukea saavia lapsia päiväkotiryhmässä ja suhtautumista heihin. Viitala näkee sosioemotionaalista erityistä tukea saavalle lapselle tärkeänä inklusiivisen kasvatuksen, jossa yhdistyvät varhaiskasvatus, varhaiserityiskasvatus ja sosioemotionaali-

sen erityisen tuen tarpeen huomioiva pedagogiikka (Viitala 2014, 127.) Myönteinen asenne toimii Viitalan mukaan hyvänä lähtökohtana osallisuuteen tähtäävään sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten tarpeisiin vastaamiseen matkalla kohti enemmän inklusiivista, lapsilähtöistä pedagogiikkaa. Viitalan mukaan kasvattajat näkivät syyn sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeeseen useimmiten lapsessa tai hänen perheessään. Kasvattajat pitivät tärkeänä päiväkodin sääntöjen noudattamista, ja ohjaus keskittyi päiväkodin sääntöihin sopeutumiseen ja jopa rangaistusten käyttämiseen. Viitala peräänkuuluttaa tarvetta tutkia, miksei päiväkodin ilmapiiriin tai muihin sosioemotionaalisiin pulmiin ennaltaehkäiseviin seikkoihin kiinnitetä tarpeeksi huomiota. Lasten tulisi saada aktiivinen osallisuus ja toimijuus. (Viitala 2014, 173.)

Heinämäki tutki kunnallisten päättäjien ja toimijoiden näkemyksiä erityispäivähoidon funktiosta pohtien mm. sitä, mitä nimeäminen erityislapseksi jää käytännössä merkitsemään. Hänen mukaansa se jää vähemmälle huomiolle. Perheen informoiminen, asiantuntijoiden kuuleminen ja toimenpiteiden sovittelu muodostavat käytännön toimet, jota tämä nimeäminen toisaalta edellyttää ja toisaalta aiheuttaa. Hänen mukaansa itse konkreettinen erityisopetus jää varhaiserityiskasvatuksessa vähemmälle huomiolle. (Heinämäki 2004b, 244.)

Kun käsitellään erityisvarhaiskasvatusta, ei voi unohtaa näkökulmaa erilaisuuteen suhtautumisesta ja sen kohtaamisesta. Erilaisuus tai poikkeavuus on määritelty eri aikoina eri tavoin. Myös kulttuurin vaikutus määrittelyyn merkitsee ja paljastaa kulttuurin taustalla olevat käsitykset. Se, miten kohdataan erilaisuutta, määrittyy sen mukaisesti, miten määrittelemme erilaisuuden ja missä sen ajattelemme sijaitsevan. Vuosikymmeniä sitten erilaisuuteen liittyi pelko, epäily, uhka ja häpeä. Lapsen erityisen tuen tarve on nähty yksilön ominaisuutena, jolloin poikkeavuus tai erilaisuus on sijoitettu lapseen. Lapsen erilaisuus voidaan nähdä myös ympäristön ja lapsen vuorovaikutuksen ominaisuutena tai vain ympäristön ominaisuutena. Jos erilaisuus nähdään lapsen ja hänen ympäristönsä välisenä, lapsen omat erityiset tarpeet eivät tule huomioiduksi tai niitä ei ymmärretä hänen ympäristössään. Ympäristön odotukset ovat ristiriidassa lapsen tarpeisiin ja mahdollisuuksiin nähden. Jos ongelma katsotaan olevan vain ympäristössä, ajatellaan normien ja rajojen muuttamista. Ympäristö määrittelee sen, mikä on erilaista ja poikkeavaa. Ympäristön osuus voidaan nähdä normalisaation periaatteena, jolloin ympäristö tulisi normalisoida, sopeuttaa ihmisten mukaisesti eikä päinvastoin sopeuttaa ihmistä ympäristöön. Ongelmien sijoittamisesta on siis siirrytty kohti ekologista näkökulmaa ja lapsi nähdään erottamattomana osana omaa sosiaalista ympäristöään. (Pihlaja & Viitala 2004, 123–124.)

### 2.3 Tuen tarpeen tunnistaminen

Jotta tuen tarve voidaan tunnistaa, on henkilöstön tunnettava lapsen kehitys ja sen poikkeamat. Tarvittavat tukipalvelut edellyttävät varhaiskasvatuksen toteuttajilta perustietoutta tukipalveluista ja yhteistyötahoista. (Heinämäki 2004a, 66.) Kun huoli herää ja lapsen tuen tarpeen tunnistaminen nousee esille, tilanne voi Huhtasen (2004, 63–64, 70) mukaan olla hämmentävä ja herättää huolta kasvattajassa havaintojen oikeellisuudesta. Lapsiryhmän ohjaajat tekevät havaintojaan, jossa seulotaan huolta herättäviä asioita. Havainnoista saatu kirjattu tieto suhteutettuna lapsesta oleviin tietoihin auttaa nykytilanteen määrittelyä ja on tueksi myös lapsen lähtiessä tutkimuksiin. Tuen tarpeen arviointi on monimutkaista, koska erityisen tuen tarve ei rajoitu aina vain yhteen kehityksen osa-alueeseen. Kun erityisen tuen tarve havaitaan, onkin vältettävä nopeita johtopäätöksiä havaintojen perusteella. Huhtasen mukaan lapsen havainnoinnin avulla, joka tapahtuu muutaman viikon ajan eri tilanteissa, vuorovaikutuksessa, kommunikaatiossa, leikissä ja toiminnassa, saadaan informaatiota lapsen tuen tarpeesta. Haastatteleamalla lasta ja vanhempia keräten eri näkökulmia ja kirjaamalla ylös lapsesta tehtyjä havaintoja, voidaan lapsen kokonaistilannetta hahmottaa. Lapsi tuleekin nähdä kokonaisuutena, osana yhteisöä, jossa vaikuttavat vanhemmat, muut lapset ja päiväkodin henkilökunta. (Huhtanen 2004, 63–64, 70.)

Heinämäen mukaan lapsen varhaisen tukemisen kannalta tulee lapsen tuen tarve tunnistaa arjen tilanteissa, jolloin saadaan tietoa millaista tukea lapsi tarvitsee arkensa ja toimintansa tueksi (ks. Heikka, Hujala & Turja 2009, 65). Adenius-Jokivuori ja Linnilä (2001) toteavat, että erityisen tuen tarpeen tunnistaminen edellyttää vapaata havainnointia ja erilaisiin tutkimuksiin perustuvien arviointivälineiden käyttöä. Arviointi ja havainnointi tulee olla säännöllistä ja jokapäiväiseen toimintaan keskittyvää. Sen tulee kohdentua kehityksen kaikille alueille. (ks. Heikka, Hujala & Turja 2009, 65–66.)

Lapsen kehityksen tukeminen ja seuraaminen on osa varhaiskasvatusta. Lapsen arvioiminen ja havainnointi liittyvät erityisen tuen tarpeen tunnistamiseen. Heimo (2003) toteaa, että lasten kehitykselliset vaikeudet ovat usein pitkäkestoisia ja mikäli tuen tarvetta ei tunnisteta tai kuntoutus on riittämätöntä, vaikeudet kasautuvat kouluiässä. Erityisen tärkeänä hän näkee kehityspsykologisen tiedon lapsen normaalista kehityksestä ja toiminnasta lähtökohtana erityisen tuen tarpeen tunnistamiselle. (ks. Heikka, Hujala & Turja 2009, 65.)

Lapsen varhaisen tukemisen kannalta on olennaista tunnistaa lapsen tuen tarve arjen tilanteissa, sillä silloin saadaan tietoa, millaista tukea lapsi tarvitsee. Varhainen tuki on ensisijaisesti varhaiskasvattajan kykyä arvioida omaa työtänsä suhteessa lapsen tarpeisiin. Arvioinnissa tarkastellaan myös ympäristön muutostarpeita. Erityisen tuen tarpeen tunnistaminen edellyttää säännöllistä vapaata havainnointia ja tutkimuksiin perustuvien arviointivälineiden

käyttöä. Yhteistyö erityislastentarhanopettajan ja erityisopettajan kanssa on oleellinen osa arviointia. (Heikka, Hujala & Turja 2009, 65–66.)

Päivähoidon työntekijät jakavat huolen lapsesta asiantuntijoille, esimerkiksi konsultoivalle tai kiertävälle erityislastentarhanopettajalle, keltolle, jolloin havaintojen teko siirtyy asiantuntijataholle. Kelto ottaa yhteyden muihin asiantuntijatahoihin lapsen tarpeiden mukaisesti. Erityislastentarhanopettajan tuen puuttuessa kunnasta yhteistyö oman moniammatillisen työyhteisön ja esimerkiksi neuvolan, sosiaalitoimen ja puheterapeutin kanssa tehostuu. (Huhtanen 2004, 70.) Erityisen tuen tarpeen arviointi ja suunnittelu edellyttävät lapsen kehityksen tuntemista ja pedagogisen toiminnan tuntemusta. Osaamista vaaditaan ohjauksen ja opetuksen menetelmien tuntemisesta. Erityisosaamista, esimerkiksi kiertävien tai konsultoitavien erityislastentarhanopettajien osaamista, tarvitaan, kun eri asiantuntijatahojen tukipalveluita kytkeään lapsen varhaiskasvatukseen. (Kasvun kumppanit 2014.)

Lapsen erityisen tuen tarpeen arvioinnissa toimivat lähtökohtina lapsen vanhempien ja kasvatushenkilöstön havaintojen yhteinen tarkastelu ja aiemmin todettu erityisen tuen tarve. Olennaista on tunnistaa ja määritellä lapsen yksilölliset toimintamahdollisuudet eri konteksteissa sekä niihin liittyvät tuen ja ohjauksen tarpeet. Tuen suunnittelun pohjaksi tulee luoda kokonaiskuva lapsesta ja hänen vahvuuksistaan. Tarvittaessa erityisen tuen arvioinnin tueksi hankitaan asiantuntijoiden lausunto. Tärkeää on kuitenkin aloittaa tukitoimet heti, kun tuen tarve havaitaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 35–36.) Lapsen vasuun kirjaetaan lapsen tuen tarpeen määrittely ja tuen toteuttamisen suunnitelma. Tämä osa muodostaa lain määrittelemän kuntoutussuunnitelman erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseville lapsille. (Kasvun kumppanit 2014.)

Huhtanen nostaa esille normaalisuuden ja erilaisuuden ongelman. Mikä toiselle on normaalia, voi jollekin olla epänormaalia. Tuleekin pyrkiä määrittelemään lapsen erityistuen tarve lähtökohtana lapsen kehitys suhteessa ikätasoon ja toisaalta lapsen kasvuympäristön kartoittaminen, johon kuuluvat fyysinen, psykologinen ja sosiaalinen näkökulma. (Huhtanen 2004, 11.)

#### 2.4 Tuen muodot

Tuki järjestetään mahdollisimman pitkälle yleisten varhaiskasvatuspalveluiden yhteydessä lapsen toimiessa ryhmän jäsenenä muiden lasten kanssa hänen sosiaalisia kontakteja tukien. Lapsen tarvitsema tuki aloitetaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Osana lapsen tuen järjestämistä tehostetaan yhteistyötä vanhempien ja varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa. Varhaiskasvatuksen tukitoimina lapsen fyysisistä, psyykkistä ja kognitiivista ympäristöä mukautetaan sopivaksi lapselle. Päivittäinen kasvatustoiminta mukautetaan eriyttämällä, perustaitojen harjaannuttamisella ja lapsen itsetunnon vahvistamisella. Lisäksi vahvistetaan varhais-

kasvatuksen arjen kuntouttavia elementtejä, joihin kuuluvat hyvä vuorovaikutus, lapsen oman toiminnan ohjaus, ryhmätoiminta ja struktuuri. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 36.)

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan sisällytetään lapsen tuen tarpeen määrittely ja tuen järjestäminen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 36). Heinämäen perusmallinnus kuvaa varhaisen tuen rakentumista arkeen, jossa riittävä osaaminen ja lapsen kehityksen tuntemus suuntaavat kasvattajan työtä. Varhainen tuki edellyttää erityispedagogista tietoutta ja osaamista, jotka ohjaavat menetelmien, ympäristön ratkaisujen ja aikuisten toiminnan muokkaamista. Erityinen tuki sisältää perusosaamisen ja varhaisen tuen lisäksi erityispedagogista osaamista edellyttävää tavoitteellista, yksilöllistä ja suunnitelmallista lapsen tukemista ja yhteistyötä muiden lapsen tukipalveluiden kanssa. (Heinämäki 2005, 10.)



Kuva 1: Varhaisen tuen rakentuminen arkeen. (Heinämäki 2005, 10)

Tutkimuksessani olevassa kunnassa on otettu varhaiskasvatukseen käyttöön esi- ja perusopetuksen käyttämät termit yleinen, tehostettu ja erityinen tuki vuonna 2011 voimaan tulleiden lakimuutosten ja esi- ja opetussuunnitelmien perusteiden mukaisesti. Keskeisinä piirteinä ovat varhainen vaikuttavuus, tarpeenmukaisuus, pedagoginen asiantuntijuus, moniammatillisuus, suunnitelmallisuus, joustavuus ja jatkuvuus. (Kolmiportainen tuen malli 2014.)

#### 2.4.1 Laadukas varhaiskasvatus perustana

Päivähoidon perustehtävä sisältää laajemman tulkinnan mukaisesti lasten hoidon, kasvatuksen ja opetuksen lisäksi vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön, verkostotyön ja lastensuojelun tukitoimet. (Koivunen 2009, 11.) Suhosen mukaan varhaisvuosien erityiskasvatuksen perustana on hyvin toimiva varhaiskasvatuksen pedagogiikka (Suhonen 2006, 53). Päiväkodin toimintakulttuuri, johon sisältyvät fyysinen ympäristö ja materiaalit, arjen keskeiset toiminnot, päivän rakenne ja sosiaalinen ympäristö liittyvät arjen pedagogiikkaan. Päiväkodin henkilökunta ja lapset ovat osana fyysistä ympäristöä. Heidän toimintansa ja keskinäinen vuorovaikutuksen-

sa yhteisössä muodostavat päiväkodin sosiaalisen toimintaympäristön. Kasvatus on kahden ihmisen vuorovaikutusprosessi, joka tapahtuu tietyssä kontekstissa. Aikuisen antama palaute ja odotukset auttavat lasta muovaamaan käsitystä itsestään ja omasta toiminnastaan. Tämä nähdään itsetuntemuksen perustana ja kasvun kannustimena. (Suhonen 2006, 53,55.)

Alila näkee erityispedagogisen ohjauksen ja tuen lapselle näkyvän jäävuoren huippuna, joka on helppo rajata ja kuvata erillisenä toimenä. Kuitenkin jäävuoren näkymätön osa voi olla suurempi kuin näkyvä huippu. Samoin lapsen arki on hänelle laaja ja kattava osa elämää. Tukemisen muodot ja keinot tuleekin osata kytkeä osaksi lapsen arkea. Alila näkee haasteena henkilöstön yhteisen vastuun ymmärtämisen ja perusosaamisen vahvistamisen yhteisenä tehtävänä. Erityispedagogisen osaamisen lisäämisen lisäksi osaamista tulee kehittää päivittäisen perusosaamisen näkökulmasta, jotta erityinen tuki vahvistuu. Hänen mukaansa on irtauduttava ajatuksesta, jossa tukea järjestää lapselle vain erityisellä osaamisella erityinen henkilö. Alila vastuuttaa koko työyhteisön. (Alila 2004, 16–17.)

Alila näkee erityisen tuen osana aina oman toiminnan laadun tarkastelun ja arvioinnin. Erityisen tuen näkökulmasta varhaiskasvatuksen laadun osina korostuvat kasvatukselliset elementit tukena lapsen kehitykselle. Laadukas varhaiskasvatus on ennaltaehkäisijän roolissa monissa ongelmissa tai niiden syntymisen ehkäisyssä. Jäävuoren perustan vahvistaminen eli lapsen päivittäisen toiminnan ja tuen näkyväksi tekeminen auttaa selkiyttämään tarpeita ja kehittämiskohtia. (Alila 2004, 17.) Alila näkee haasteena osaamisen kehittämisen: miten henkilöstön perusosaaminen kehittyy ja miten erityisosaaminen kasvaa? Miten toteutuu lisä- ja täydennyskoulutus? Miten koulutus ja ammatillinen kasvu varmistetaan? Hän näkeekin laadun kehittämisen kytkeytyvän osana henkilöstön keskinäiseen yhteistyöhön, verkostotyöskentelyyn ja moniammatilliseen työskentelyyn. (Alila 2004, 19.)

#### 2.4.2 Konsultoiva erityislastentarhanopettaja

Konsultoiva erityislastentarhanopettaja toimii kunnan, sen osan tai kuntayhtymän konsulttoivana erityisvarhaiskasvatuksen asiantuntijana. Hän toimii erityistä tukea tarvitsevien lasten varhaiskasvatuksen valmistelu-, suunnittelu-, ja konsultointitehtävissä alueen useamman päivähoitoyksikön kanssa. Konsultoiva erityislastentarhanopettaja organisoii oman alueensa lasten tarvitsemat tukitoimet yhteistyössä perheiden, henkilöstön ja eri asiantuntijatahojen kanssa lapsen tuen tarpeiden mukaisesti. (Varhaiskasvatuksen erityisopettaja 2007, 7.)



### 2.4.3 Arjen kuntouttavat elementit

Tukitoimien lähtökohtana on tarkastella vanhempien ja varhaiskasvatuksen henkilöstön tekemiä havaintoja lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. Tukitoimina lapsen ympäristöä ja toimintaa mukautetaan lapsen tarpeiden mukaan ja varhaiskasvatuksen kuntouttavia elementtejä käytetään suunnitelmallisesti lapsen hyväksi. Varhaiskasvatuksen kuntouttavia elementtejä ovat struktuuri eli rakenne, vuorovaikutus, lapsen oman toiminnan ohjaus, ryhmätoiminta ja kehityksen eri osa-alueiden tukeminen. (Kasvun kumppanit 2014.)

Struktuuria vahvistamalla lapsi saa mahdollisuuksia ennakoida toimintaa ja hänen käyttäytymiseensä kohdistuvia odotuksia. Kun lapsi tietää, mitä seuraavaksi tapahtuu, missä ja kenen kanssa, hän voi ennakoida. Tämä ennakointi vahvistaa käsitteiden ja kielen kehittymistä, käyttäytymisen suuntaamista ja muistin rakennetta. Struktuuri on ajan, paikan, ihmisten ja toiminnan säännöllisyyttä, pysyvyyttä ja jäsenyisyyttä. (Heinämäki 2004a, 37; Kasvun kumppanit 2014.) Hyvä vuorovaikutus on lapsen ja aikuisten välisen pedagogisen toiminnan perusta. Luottamus ja molemminpuolinen tuntemus rohkaisevat lasta vuorovaikutukseen myös silloin, kun siinä on vaikeuksia. (Heinämäki 2004a, 37.)

Lapsen oman toiminnan ohjaus opastaa lasta tekemään päätöksiä ja ajattelemaan. Toimintaa helpottavien tottumusten ja päivittäisten taitojen opettaminen, tavoitteellisuuteen sekä oman osaamisen ja onnistumisen tunnistamiseen ohjaaminen tukevat lapsen oman toiminnan ohjausta. Lapsen kannustaminen, tehtävien osittaminen ja osatavoitteiden saavuttamisen huomiointi ylläpitävät lapsen keskittymistä ja tarkkaavaisuutta. Ryhmässä toimimisen ja leikin tukemisen ohella lasta ohjataan tietoisesti tunnistamaan ja hallitsemaan sosiaalisen käyttäytymisen perustaitoja tukien lasta myös ryhmän sääntöjen ja tapojen omaksumiseen. Lapsen vertaisryhmässä lapsi saa mahdollisuuden olla ennen kaikkea lapsi, ei kuntoutuksen kohde. Lapsen yksittäisten kehityksen osa-alueiden tukeminen liitetään luontevaksi osaksi lapsen muuta toimintaa tavoitteiden mukaisesti. (Heinämäki 2004a, 37–38; Kasvun kumppanit 2014.)

Edellä mainitut arjen kuntouttavat elementit ovat lapsen kehitystä yleisesti tukevia ja hyödyllisiä kaikille lapsille. Heinämäki näkeekin toisinaan tavallisen päivähoidon ja erityisen tuen erottamisen toiminnan tasolla vaikeaksi. Hänen näkemyksensä on, että erityispäivähoito ei ole paikka, vaan tukitoimi, jonka järjestäminen ei ole tiettyyn toimintatapaan tai tiettyyn paikkaan sidottua. Kyse on yksilöllisistä tavoitteista osana varhaiskasvatusta, joiden osaamiseen vaaditaan kasvattajalta tavoitteiden tuntemista ja kykyä osata kytkeä tavoitteet osaksi päivittäistä toimintaa. Tämä vaatii osaamista suunnitelmallisuudessa, lapsen kehityksen tuntemisessa ja erityispedagogisten menetelmien ja lähtökohtien tuntemusta. (Heinämäki 2004a, 38.)

#### 2.4.4 Kasvatuskumppanuus osana lapsen tukea

Kun lapsesta herää varhaiskasvatuksessa huoli, on huomattava, että kumppanuuden ylläpitäminen on vaatinut luottamuksen syntymisen varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lapsen vanhempien välillä. Haasteena onkin Marja Kaskelan ja Marjatta Kekkosen mukaan ylläpitää kumppanuuden ilmapiiriä jos käsitykset yhteistyöstä, kasvatukseen menetelmistä, lapsen hoidosta ja kasvatuksen tarpeista eroavat vanhempien ja varhaiskasvatuksen henkilökunnan kesken. Kun lapsi tarvitsee erityistä tukea, se luo haasteet työntekijöille. Kaskelan ja Kekkosen mukaan työntekijöiden on toimittava tavalla, joka vahvistaa ja ylläpitää vanhempien luottamusta henkilöstön kykyyn ja tahtoon auttaa lasta ja perhettä. (Kaskela & Kekkonen. 2006, 46–47.)

Huhtasen (2004, 37–39) mukaan erityislapsen vanhemmat tarvitsevat tietoa eri päivähoitojen muodoista ja mahdollisuuksista perusteineen tehdäkseen oikeita valintoja. Asiantuntijapalaverissa mukana oleminen ja asiantuntijoiden rinnalla toimiminen tulee tuoda vanhemmille tunteen siitä, että he ovat asiantuntijoiden rinnalla lapsen tärkeimpiä ohjaajia ja kannustajia. Huhtanen näkee tärkeänä myös vanhempien vertaisryhmän tuen vaikeiden tilanteiden tueksi. Kasvatuskumppanuus jakautuu perheen ja päivähoitojen lisäksi lapsen tarpeiden mukaisesti useallekin taholle, jossa ideaalitalanne olisi saumaton yhteistyö. Päivähoitojen kasvattajien tulisi löytää Huhtasen mukaan yhteinen sävel vanhempien kanssa, jossa toisen arvomaailmaa kunnioitetaan kadottamatta päivähoitojen arvoja, ihanteita ja arvostuksia näkemättä vanhempien arvomaailmaa uhkana. Haasteensa yhteistyöhön tuovat eriävät mielipiteet ja mahdollinen kriittinen palaute päivähoitojen suunnasta. Lapsilähtöinen näkökulma ja ajoissa aloitettu korjaava toiminta tulee kannatella yhteistyötä. (Huhtanen 2004, 37–39.)

Kaskela ja Kekkonen nostavat esille työntekijöiden kyvyn käyttää erilaisia kysymyksiä keskusteluissa. Sen nähdään vaikuttavan luottamuksen syntyyn. He näkevät avoimien kysymysten auttavan vanhempia tuomaan esille oman näkökulmansa. Työntekijöiden on tiedettävä vuoropuhelun avaavat ja sulkevat mahdollisuudet keskusteluissa. (Kaskela & Kekkonen. 2006, 47.) Alasuutari (2010) tutki, miten varhaiskasvatussuunnitelma käytännön tasolla laaditaan, mitä VASU-keskusteluissa vanhempien ja työntekijöiden välillä tapahtuu ja mitä niistä seuraa (ks. Rantala, Määttä & Uotinen 2012, 385). Alasuutarin havaintojen mukaan tilanteet olivat leppoisia ja tuttavallisia, mutta niissä näkyi yhä perinteinen asiantuntijajohtoisuus. Vaikka tavoitteena oli molemminpuolinen asiantuntijuuden huomioiminen, kasvatuskumppanuuteen oli vielä matkaa. Päiväkodin toiminta näkyi vanhemmille asiantuntijavetoisena, eivätkä vanhemmat kokeneet omaa rooliaan tiedonantajana päiväkotiin päin. (ks. Rantala, Määttä & Uotinen 2012, 385.)

Karila ja Nummenmaa nostavat esille kasvatuskumppanuuden yhteydessä yhteistyöosaamisen, jota tarvitaan vanhempien, muun henkilöstön ja yhteistyötahojen kanssa. Yhteistyöosaamisen keskeinen ulottuvuus on työn kielellinen hallinta, joka ymmärretään kyvykkyytenä kuvata ja perustella omia näkökantojaan kielellisesti. (Karila & Nummenmaa 2001, 32.)

### 3 Ammatillinen osaaminen

Ammatillinen osaaminen on kokonaisuus, jonka sisältä on eroteltavissa erilaisia ammatillisia taitoalueita. Helakorven (1992) mallin mukaisesti (ks. Huhtanen 2004, 90–91) Huhtanen jaottelee ammatillisen osaamisen ydintaitoihin, avaintaitoihin, reuna- tai oheistaitoihin, äännetömiin taitoihin ja piilotettuihin taitoihin. Hän näkee päiväkodin arjessa osaamisen näkökulmasta merkittävänä hiljaisen tiedon, joka kehittyy äänettömistä taidoista. Keskustelun ja dialogin myötä voi tiedon tämä puoli nousta esille vuorovaikutuksessa. Sosialisatiossa työntekijä oppii kokeneemmalta tarkkailun, imitaation ja harjoittelun avulla. (Huhtanen 2004, 90–91). Otala kuvailee hiljaista tietoa kokemuksen myötä karttuvaksi tiedoksi ja osaamiseksi, joka on sidoksissa toimintaan ja tiettyyn tilanteeseen. Erilaiset arvotukset ja ennako-oletukset ohjaavat ihmisten ajattelua samasta asiasta eri tavoin. Tiedetään vain intuitiivisesti ja tuntemuksina, että asia toimii näin. (Otala 2008, 52.) Asiantuntijaksi kehittyminen vaatii käytännön, jossa äänettömät taidot muuttuvat tiedostetuiksi. Matkalla yksilön kokemukset muuttuvat pätevydeksi, minkä jälkeen tieto muuttuu ymmärrykseksi ja lopulta uusi tieto voidaan ottaa käyttöön uudessa kontekstissa. Asiantuntijan erottaa noviisista kyky nähdä kokonaisuus. Reflektion kautta asiantuntija käsittelee ongelmallisia tilanteita. (Huhtanen 2004, 90–91.)

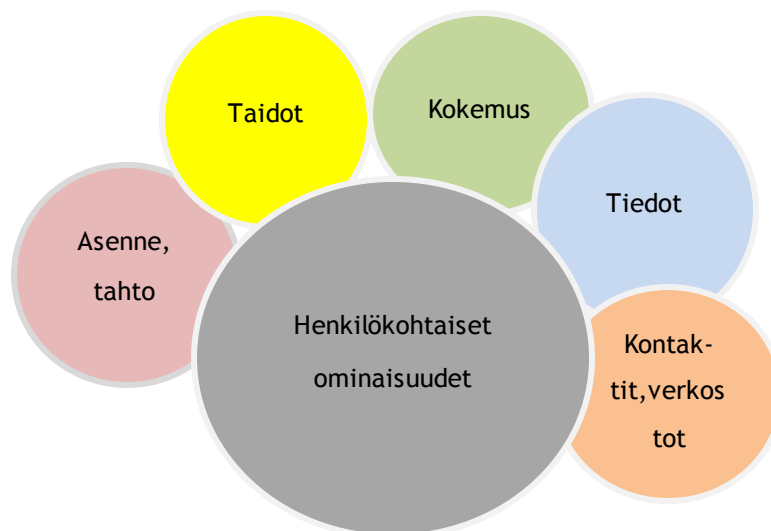
Asiantuntijuutta voidaan määritellä neljän pääelementin mukaan. Asiantuntijuus muodostuu teoreettisesta tai käsitteellisestä tiedosta, käytännöllisestä tai kokemuksellisesta tiedosta, toiminnan säätelyä koskevasta tiedosta tai itsesäätelytiedosta ja sosiokulttuurisesta tiedosta. Teoreettinen tieto on universaalialia ja yleispätevää. Käytännöllinen tieto syntyy käytännön kokemuksista ja tekemisessä. Itsesäätelytieto on reflektiossa syntyvää omiin työtapoihin ja ajatteluun sekä oppimiseen liittyvää tietämystä. Toiminnan säätelyä koskeva tieto syntyy, kun reflektiivinen tarkastelu suuntautuu oman toiminnan ulkopuolelle laajempiin yhteyksiin. Kolme asiantuntijatiedon elementtiä, teoreettinen, käytännöllinen ja itsesäätelytieto, ovat persoonallisen tiedon muotoja. Sosiokulttuurinen tieto ei ole yksilötason tietämystä vaan kulttuuriin ja sosiaalisiin käytäntöihin perustuvaa. Sosiokulttuurista tietoa ovat esimerkiksi työyhteisön kirjoittamattomat säännöt siitä miten toimitaan. (Collin, Paloniemi, Rasku-Puttonen & Tynjälä 2010, 83.)

Osaaminen rakentuu tiedoista, taidoista ja kokemuksesta. Tuomi ja Sumkin näkevät osaamisen aktiivisena toimintana. Heidän mukaansa osaaminen on toimintaa, jossa tieto on perusteltu tosikäsitys esimerkiksi teorioiden perusteella. Taito kehittyy tekemällä ja kokemus on tie-

don ja taidon yhdistämistä toiminnaksi, joka rakentuu myös hiljaisen tiedon varaan. He näkevät työn muodostuvan osaamisen ja toiminnan yhdistelmästä, siis osaamisesta ja tekemisestä. Osaamisen tunnistamiseen tarvitaan oman henkilöstön osaamisen kriittistä arviointia. Olemassa olevan henkilöstöressurssin hyödyntäminen ja kehittäminen muodostavat Tuomen ja Sumkin mukaan osaamisen perustan. He näkevät työroolin kuvaavan sitä, miten henkilö käyttää omaa osaamistaan. Työroolit he jaottelevat lupauksiin, toimijoihin, avainhenkilöihin ja alisuoriutujiin eli liukujiin. (Tuomi & Sumkin 2012, 26,57,62.)

Toiminnallisen aspektin osaamisessa näkee myös Hanhinen, joka on tutkinut väitöskirjassaan työelämäosaamista. Hän perustaa näkemyksensä Niiniluodon (1984) mukaisesti, joka erottaa osaamisen ja knowhown, joista jälkimmäinen perustuu enemmän tietoon. Ihminen voi tietää, mutta ei osaa toteuttaa. Tiedollinen aspekti näkyy, jos asia onnistuu vahingossa. Ilman tietoa ei voida puhua varsinaisesta osaamisesta. Hanhinen näkee Jaakkolan (1995) mukaisesti ammatillisen osaamisen syntyvän tietämisen ja tekemisen nivoutuessa toisiinsa. (ks. Hanhinen 2010, 48.)

Osaaminen nähdään yksilöiden, tiimien ja organisaatioiden resurssina. Osaamisen synonyyminä käytetään usein kompetenssi-termiä. Yksilön osaaminen muodostuu Otalan mukaan tiedoista, taidoista, kokemuksesta, verkostoista ja kontakteista, asenteesta sekä henkilökohtaisista ominaisuuksista. Nämä auttavat yksilön suoriutumista työtilanteista ja niistä seuraa hyvä työsuoritus. Tiedot ja taidot karttuvat koulutuksella, lukemisella ja tekemisellä. Kokemus karttuu tekemällä ja tekeminen liittyy myös hiljaiseen tietoon. Henkilökohtaiset ominaisuudet vaikuttavat siihen, miten sama osaaminen painottuu ja koulutus ilmenee eri henkilöillä. Näihin ominaisuuksiin kuuluvat myös persoonallisuus, asenteet ja tunneäly. Osaaminen liittyy myös tiimityön ja verkostoitumisen myötä muihin osaajiin ja verkostoihin, jota asiantuntijuus yhä enemmän on. (Ojala 2008, 50–51.) Yksilön osaamisen käsite yhdistyy myös organisaation osaamiseen, jonka Ojala määrittelee olevan organisaation yhteinen näkemys tai käsitys toiminnan kannalta tärkeästä asiasta ja yhteisesti omaksuttu toimintatapa. Jakamalla, yhdistämällä ja kehittämällä osaamista yksilön osaaminen muuttuu yhteiseksi osaamiseksi. Kun osaaminen muuntuu yhteiseksi näkemykseksi ja yhteiseksi toiminnaksi, puhutaan organisaation osaamisesta. Tämä kuitenkin edellyttää organisaation rakenteita, jotka mahdollistavat tämän yhteistyön. (Ojala 2008, 53.)



Kuva 2: Yksilön osaaminen. (Ojala 2008, 51.)

Ammatillinen identiteetti on elämänsä historiaan perustuvaa käsitystä omasta itsestä ammatillisena toimijana. Miten ihminen näkee itsensä suhteessa työhön ja miksi hän haluaa työssään tulla? Mihin kuului? Mihin sitoudun? Mitkä ovat arvoni ja tavoitteeni? Tämän päivän työelämä vaatii jatkuvaa oman osaamisen esittämistä, tunnistamista ja arvioimista. Eteläpöytä ja Vähasantasen mukaan jatkuva ammatillisen identiteetin rakentaminen ja oman osaamisen uudelleenmäärittely koskettaa yhä useampaa työntekijää. Jotta ammatillinen identiteetti rakentuu, edellyttää se yksilön kannalta jatkuvuutta ja ennustettavuutta, jota työelämässä on yhä vähemmän. Kuitenkin jatkuvaa itsensä kehittämistä vaaditaan oman ammatillisen kasvun lisäksi. Erityisesti kun oma minä ja tunteet ovat mukana, vaaditaan kasvatusyhteisössä myös persoonallista kasvua. (Eteläpelto & Vähasantanen 2006, 26–28.)

### 3.1 Varhaiskasvattajan osaaminen

Virolainen näkee puhuttavan kontekstiosaamisesta varhaiskasvatuksen osaamisen yhteydessä. Hän määrittelee kontekstiosaamisen tietyssä ympäristössä syntyväksi osaamiseksi. Siinä tiedostetaan kasvatuksen yhteiskunnalliset ja kulttuuriset lähtökohdat, tunnetaan kulttuurin ja yhteiskunnallisten instituutioiden toiminta ja kulttuurinen lukutaito. Lisäksi se sisältää perheiden arjen kokonaisuuden tuntemuksen ja tiedot työtä kulloinkin ohjaavasta lainsäädännöstä. Virolainen jakaa varhaiskasvatuksen osaamisen kasvatustieteeseen, pedagogiseen osaamiseen, hoito-osaamiseen ja hiljaiseen tietoon. Pedagogista osaamista on kehityksellisesti sopivien käytäntöjen löytäminen arjessa. Kasvatustieteellinen osaaminen on kasvatukseen liittyvien uskomusten ja käsitysten tiedostamista, arviointia, tulevaisuuden ennakoimista ja seurausten pohtimista ja kasvatustieteellistä vuorovaikutusta sekä tunnetietoisuutta. Hoito-osaaminen on riittävän levon, hoivan ja liikunnan turvaamista. Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen

on reflektio-osaamista ja tiedonhallintaosaamista. Virolainen näkee osaamisalueet jokaisen päivähoitossa työskentelevän työryhmän jäsenen työnä, mutta kokee, että varhaiskasvatuksen ammattilaisten tulisi uskaltaa nostaa esille erityisosaaminen, jota eri ammattiryhmillä ja työntekijöillä on. Tällöin lähestytään moniammatillisuuteen liittyvää etua. (Virolainen 2014, 287–288, 290.)

Karila ja Nummenmaa kokoavat päiväkodissa tehtävän työn osaamishaasteet alueittain. Työssä vaaditaan toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvää osaamista, joka sisältää toimintaympäristön laadun tiedostamista ja tietoisuutta siitä yhteiskunnallisesta ja kulttuurisesta maailmasta, jossa päiväkotiki on. Ydinosaamista tällä alueella he nimittävät kontekstiosaamiseksi. Siihen kuuluvat kasvatuksen yhteiskunnallisten ja kulttuuristen lähtökohtien tiedostaminen, kulttuurin ja yhteiskunnallisten instituutioiden toiminnan tunteminen, kulttuurinen lukutaito, lapsen ja perheiden arjen kokonaisuuden tuntemus ja tietoisuus työtä kulloinkin ohjaavasta lainsäädännöstä. (Karila & Nummenmaa 2001, 27–28.)

Työn substanssiin eli varhaiskasvatukseen liittyvän ydinosaamiseen Karila ja Nummenmaa lukevat päivähoitokun perustehtävän eli lasten persoonallisuuden kasvun ja perheiden kotikasvatuksen tukemisen, kasvatustiosaamisen, tulevaisuuteen suuntautumisen ja tulevaisuuden ennakkoinnin, kasvatuksellisen vuorovaikutuksen ja sen laadun tiedostamisen ja kehittämisen. Laadukkaaseen oppimisympäristön luominen vaatii henkilökunnan asennoitumisen sallivaan ja lapsen uteliaan sekä aktiivisen toiminnan tukemiseen. Osaamista vaatii pedagogisten menetelmien ja kehityksellisesti sopivien käytäntöjen kehittäminen. Haasteensa tuovat erityislapset ja esimerkiksi vuoropäivähoito. Hoito-osaaminen on myös osa varhaiskasvatukseen liittyvää osaamista. Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen on välttämätöntä yhteisöllisessä työssä. Muuttuva työympäristö luo vaatimukset jatkuvaan kehittämiseen, jossa tiedonhallinta ja reflektiotaidot ovat tärkeänä osana osaamisvaatimuksia. (Karila & Nummenmaa 2001, 28–33.)

Korkalainen on todennut ammatillisen osaamisen olevan dynaamista ja elinikäistä. Haasteet tulevat päiväkodeille hänen mukaansa kokonaisvaltaisessa, lapsen ja perheen arjen vuorovaikutustilanteissa toteutetussa varhaisessa ja erityisessä tuessa. Lain muutos ja erityislastentarhanopettajien pula on johtanut siihen, että jäykkä koulutukseen perustuva työnjako ei enää toteudu päivähoitokun. Korkalainen näkee päivähoitokun henkilökunnan osaamisen ja ammatillisen asiantuntijuuden olevan merkittävää, kun toimitaan erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa. Peruskoulutus, työkokemus, työssä oppiminen ja täydennyskoulutus kulkevat hänen mukaansa yhteisöllisyyden ja yhteistyöosaamisen rinnalla. Korkalainen näkee merkittävänä hyödyntää varhaiskasvatustyön kehittämisessä asiantuntijuustutkimusta, työn ja aikuisten oppimisen tutkimusta. (Korkalainen 2009, 14–15.)

Varhaiskasvatuksessa tarvittavasta osaamisesta Korkalainen näkee työelämän muutoksissa työntekijöiltä odotettavan vahvaa oman alan osaamista ja ammatillista erikoistumista. Kuitenkin yhteisöllinen osaaminen näkyy merkittävänä yksilöllisen osaamisen rinnalla. Erityisosaamista tulee kirkastaa, jotta anti moniammatilliseen yhteistyöhön näkyisi. Toisaalta on rakennettava moniammatillisen ryhmän yhteistä osaamista painaen oma erityisosaaminen taustalle. (Korkalainen 2009, 71.)

### 3.2 Sosionomin (LTO) osaamisprofiili varhaiskasvatuksessa

Sosionomille on määritelty varhaiskasvatuksen osaamisessa kompetenssit, jotka koostuvat eettisestä ja asiakastyön osaamisesta, tutkimuksellisesta kehittämisosaamisesta, johtamisosaamisesta, kriittisestä ja osallistavasta yhteiskuntaosaamisesta ja sosiaalialan palvelujärjestelmäosaamisesta. Näistä kompetensseista tarkastelen erityisesti sosionomin eettistä ja asiakastyön osaamista suhteessa erityisvarhaiskasvatukseen. Sosionomin eettinen osaaminen varhaiskasvatuksessa näkyy lapsen ja perheen näkyväksi ja kuuluvaksi tekemisessä yhteisössään lapsilähtöisyyden periaattein. Sosionomi edistää lapsen osallisuutta ja kuulluksi tulemistä ja vahvistaa monikulttuurisuutta ja moniarvoisuutta lapsen asemaa ja perheiden voimavaroja tukien. Sosionomi omaa eettistä herkkyyttä ja osaa tunnistaa eettisiä ongelmia sekä soveltaa varhaiskasvatustyötä ohjaavia eettisiä periaatteita työssään. Sosionomi hyväksyy erilaisia arvoja ja sovittaa niitä yhteen lapsi- ja perhelähtöisessä työssä. Sosionomi on tietoinen monikulttuurisuuden ja moniarvoisuuden vahvistamisesta ja sitoutunut siihen lapsen asemaa ja perheiden voimavaroja sekä arkea rikastavasti. (Sosionomi AMK kompetenssit koulutuksen eri vaiheissa 2011.)

Asiakastyön osaamisen kompetenssit varhaiskasvatuksessa liittyvät sosionomin osaamiseen varhaiskasvatuksen sisällöissä ja menetelmissä. Sosionomin tulee osata suunnitella, toteuttaa ja arvioida pedagogisesti mielekästä toimintaa varhaiskasvatuksen keskeisin periaattein. Sosionomi osaa dialogisen vuorovaikutuksen ja ymmärtää sekä tukee lasta ja perhettä sosiokulttuurisesta kasvatuskumppanuuden näkökulmasta. Sosionomi osaa arvioida ja ohjata lapsen tarpeita ja kehitystä yksilöllisesti ja ryhmässä. Sosionomi osaa arvioida lapsen etua ja huomioida sen toiminnassa (varhainen tukeminen ja puuttuminen). Sosionomi osaa tunnistaa riskitalanteessa elävät lapset ja perheet. Sosionomi osaa varhaiskasvatuksen keskeiset sisältöalueet ja menetelmät. (Sosionomi AMK kompetenssit koulutuksen eri vaiheissa 2011.)

Happo näkee sosionomin (AMK) osaamisen ja osaamishaasteiden varhaiskasvatuksessa liittyvän yhä enemmän nykyperheiden moninlaisiin ongelmiin. Köyhyys, perheiden pahoinvointi ja erityisen tuen tarve ovat kasvaneet. Työttömyyden, perherakenteiden monimuotoisuuden ja kansainvälistymisen mukanaan tuomat haasteet näkyvät varhaiskasvatuksessa ja osaamisvaatimuksissa. Moniammatillisuus ja verkostoyhteistyö korostuvat myös perheiden kasvatustyön

tukemisessa. (Happo 2008, 108.) Happo huomioi osaamisen tarkasteluun liitettävän osaamisen kehittymisen näkökulman. Kelpoisuuslaki, Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (272/2005), määrittelee hänen mukaansa ammattivaatimukset, koulutuksen, koulutusmuodon ja opintojen sisällöt. Se ei määrittele henkilön kompetenssia eli lastentarhanopettajana toimivan henkilön osaamista, kykyjä ja valmiuksia toimia tehtävässä. Koulutus ei aina hänen mukaansa takaa välttämättä juuri sitä osaamista, jota työyhteisössä tarvitaan. Happo näkee asiantuntijaksi kehittymisen edellytyksenä Eteläpellon (1997) mukaisesti koulutuksen lisäksi todellisissa toimintaympäristöissä hankitun työkokemuksen. Hän näkee kuitenkin eroja saman koulutuksen ja pitkän työkokemuksen omaavilla henkilöillä työssä kehittyemisessä. Toisille on ominaista jatkuva kehittyminen toisten jatkaessa rutiininomaisesti työtään. (ks. Happo 2008, 109–110.)

Tast on tutkinut sosionomin osaamisprofiilia varhaiskasvatuksessa ammattikorkeakoulun opettajien näkemänä. Tuloksina löytyivät sosionomin ydinosaamisen alueella yhteiskunnallinen orientoituminen reflektiivisessä tiedonmuodostuksessa ja sosiaalisen todellisuuden tutkimisessa. Tämä tuottaa sosiaalisen syvää ymmärtämistä ja toiminnallista sekä menetelmällistä osaamista sosiaalialan erilaisissa toimintaympäristöissä. Tämän ydinosaamisen hän näkee lähtökohtana sosionomin osaamiselle varhaiskasvatuksessa. (Tast 2005, 111.)

Sosionomin erityisosaamisena näkyy perheiden kanssa tehtävän työn asiantuntijuus laajalajaisena perheen tilanteen näkijänä ja ymmärtäjänä. Sosionomi nähtiin perhetyössä erityisosaajana perheen ongelmien tunnistamisessa ja arvioimisessa. Sosionomeilla nähtiin olevan osaamista huolen puheeksi ottamiseen ja kasvatukselliseen väliintuloon, mutta myös rinnalla kulkemiseen ja koko perheen sosiaalista selviytymistä ja kuntoutumista tukevaan työhön. Lastensuojelun osaamisesta nähtiin perustaitojen osaamista ja lastensuojeluproblematikan ymmärrystä. Eettinen, ihmistä kunnioittava lähestymistapa, perheen sosiaalisten verkostojen ymmärrys ja innostava ote niiden aktivoimiseen näkyi tuloksissa. Sosionomilla nähtiin olevan tietämystä myös kuntouttavaan työhön erityistä tukea vaativien lasten ja heidän perheidensä kanssa osallistamalla heidät oman elämänsä tekijöiksi. Mahdollisuus erityisosaamiseen opiskeluvaiheen valintojen pohjalta näkyi esimerkiksi mielenterveys- ja päihdetyön, erityiskasvatuksen, vammaistyön tai luovien menetelmien käytössä. (Tast 2005, 115–117.)

Ammattikorkeakoulujen sosiaalialan varhaiskasvatustyöryhmä on todennut suosituksessaan sosionomi (AMK) lastentarhanopettaja kelpoisuuden ja Lto kelpoisuuden antavien 60 opintopisteen sisällöistä seuraavaa Kekkoseen, Tiilikkaan, Kronqvistiin ja Pykälähoon (2009) viitaten. Jaettu asiantuntijuus on työyhteisöjen tätä päivää. Varhaiskasvatuksen koulutuksessa nousee pedagogisten opintojen osuus merkittäväksi ja asiantuntijuus kehittyy erityisesti pedagogiikassa. Sosionomikoulutuksessa korostuu puolestaan sosiaalipedagoginen osaaminen. Nämä täydentävät toisiaan ja esille nouseekin, miten jaettu asiantuntijuus edellyttää oman



osaamisen ja ammatti-identiteetin tunnistamista ja tuomista esille yhteiseen käyttöön. Pedagoginen, sosiaalipedagoginen ja hoidollinen osaaminen kulkevat parhaimmillaan yhdessä lasten saatavilla. (ks. Ammattikorkeakoulujen sosiaalialan varhaiskasvatustyöryhmä 2011.)

### 3.3 Moniammatillisuus osana erityisvarhaiskasvatusta

Karila ja Nummenmaa luonnehtivat moniammatillisuuden kehittämässä olevan olennaista tunnistaa samoissa toimintatilanteissa läsnä olevien tai yhteistä työtä jakavien ammattiryhmien erityisosaamisen alueet. Oman ja muiden osaamisen tiedostaminen auttaa suhteuttamaan omaa ammatillista osaamista laajempaan yhteyteen. Merkittävää on oman ammatillisen peruskoulutuksen ja sen pohjalta rakennetun osaamisen kirkastaminen siten, että se on osa moniammatillisen ryhmän yhteistä osaamisen rakentamista. Moniammatillisen osaamisen tavoitteeksi päiväkodissa voidaan asettaa esimerkiksi se, että moniammatillisissa tiimeissä kehitetään yhdessä yhteisiä työvälineitä ja työmenetelmiä lapsen kasvun ja kehityksen tueksi sekä työntekijöiden luovuutta ratkaista ongelmia. (Karila & Nummenmaa 2001, 34,104.)

Heinämäen mukaan yhteistyö erityispäivähoidossa on pirstaleista. Kunnan päivähoidon työntekijät, vastaavat viranhaltijat ja luottamushenkilöt tekevät ratkaisujaan hyvinkin erilaisista näkökulmista tiedostamattaan. Sosiaalipolitiikan, sosiaalipalveluiden, julkishallinnon, varhaiskuntoutuksen, erityisopetuksen, vammaishuollon ja lääketieteellisen hoidon näkökulmat kohtaavat. Tieteenaloina kohtaavat siten sosiaalipolitiikka (yhteiskuntatiede), sosiaalityö, oikeustiede, varhaiskasvatus, erityispedagogiikka ja hoitotiede. Hallinnonaloittain erityispäivähoidon puolella kohtaavat sosiaali-, terveys- ja opetustoimi. Pirstaleisuus koskee myös lapsen kuntoutusta, jossa terapiat eivät aina tule päiväkodin arkeen tai päiväkodin henkilöstö ei tiedä mitä lapsen viikoittaisessa terapiassa tapahtuu. Asiantuntijat voivat olla päivähoitoorganisaation ulkopuolella ja avustajalla on usein oma työnantajansa. Heinämäen mukaan useiden toimijoiden, suunnittelijoiden ja osa-alueiden tukemisen keskellä vastuu voi jäädä epäselväksi. Hän kysyykin, voiko päivähoito vastata erityislapsesta, jolle erityinen tuki tulee päivähoidon ulkopuolelta irrallisena. (Heinämäki 2004b, 166–168.)

## 4 Opinnäytetyön toteutus

### 4.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus, joka toteutettiin teemahaastattelun avulla neljälle konsultoivalle erityislastentarhanopettajalle. Aineiston analyysinä on sisällönanalyysi. Ajatus merkitysten keskeisyydestä on mukana lähes kaikissa laadulliseksi luokitelluissa tutkimussuuntauksissa. Ihmisen toiminta nähdään silloin merkitysvälitteisenä, kulttuurisesti ja sosiaalisesti mielekkäänä, jolloin todellisuutta ei koskaan kohdata paljaaltaan, vaan erilaisten

merkityksellistävien käytäntöjen osana. Kieli, symbolit, tavat ymmärtää ja keskustella, ympäröivä kulttuuri ja sen itsestään selvät toimintatavat sekä instituutiot ovat aina osana ihmisen kokemusta ja siitä kertomista. Tämä seikka ja lisäksi subjektiivisuus, ihminen oman elämysmaailmansa kokijana, havainnoijana ja toimijana vaikuttivat opinnäytetyöni tutkimusotteen valintaan. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 81–82.)

Tarkoituksena on ymmärtää ilmiötä, ei yleistää. Suhteessa teoriaan vie laadullinen tutkimus käytännöstä teoriaan, määrällisen tutkimuksen pyrkiessä teoriasta käytäntöön. (Kananen 2014, 22,25.) Kananen mukaan ymmärryksen tuloksena syntyy vähitellen teoria eli yleistys ilmiöstä. Kuitenkaan laadullinen tutkimus ei pyri sinällään yleistykseen, sillä selitys pätee vain siihen ilmiöön, josta selitys nousee. (Kananen 2014, 25–26.)

#### 4.2 Teemahaastattelu tiedonkeruumenetelmänä

Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelu, jossa keskitytään tiettyihin teemoihin, jotka ovat kaikille samat. Haastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen varassa huomioiden haastateltavan antamat tulkinnat ja merkitykset asioille. Haastateltavien elämysmaailmaa ja heidän määritelmiään tilanteista korostetaan. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47–48.) Teemahaastattelurunkoa varten on tutkijalla jonkinlaista tietoa tutkittavasta kohteesta. Tämä esiymmärrys ohjaa teemojen muodostusta. (Eskola & Suoranta 2008, 78.) Teemahaastattelua käytetään, kun halutaan saada ymmärrys kohteesta tai ei tunneta ilmiötä (Kananen 2014, 76). Haastattelussa on ratkaisevaa, miten haastateltava osaa tulkita vastauksia, jotka ovat aina konteksti- ja tilannesidonnaisia. Haastattelu edellyttää haastattelijalta huolellista suunnittelua ja syventymistä haastattelijan rooliin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 193–194.) Kananen mukaan teemahaastattelussa keskustelutetaan haastateltavaa käsiteltävästä ilmiöstä. Pyrkimys on saada ilmiö haltuun ja sitä kautta kasvattaa ymmärrystä haastateltavan avulla. (Kananen 2014, 76.)

Kiinnostukseni varhaiserityiskasvatuksessa tarvittavaan osaamiseen synnytti ajatuksen haastattelusta. Omat aiemmat harjoitteluni erityisvarhaiskasvatuksessa ja erityisopetuksessa synnyttivät kiinnostuksen aiheeseen. Opinnäytetyöni alussa viittasin käsitykseeni, jossa varhaiskasvatuksessa ja varhaiserityiskasvatuksessa tehdään työtä hyvin monenlaisilla koulutusperusteilla. Pyrkimykseni on selvittää ja ymmärtää, mitä meiltä odotetaan ja toivotaan työssä erityislasten parissa. Mielestäni se on merkittävä ja jokaisen kasvattajan asia riippumatta pohjakoulutuksesta. Haastateltaviksi halusin yhden kunnan kaikki konsultoivat erityislastentarhanopettajat. Määrä itsessään ei ollut minulle merkittävä, vaan yhden alueen samalla työnimikkeellä toimivien näkemys. Otin yhteyttä Konsultoiviin erityislastentarhanopettajiin aluksi sähköpostitse kysellen kiinnostusta osallistumiseen. Kolme heistä vastasi nopeasti olevansa mukana.

Yhdelle haastateltavalle soitin vielä viikon kuluttua sähköpostista kysellen osallistumista, johon sain myöntävän vastauksen.

Haastattelen ihmisiä, koska olen kiinnostunut toisten ihmisten tarinoista, toteaa Seidman (1991)teoksessa *Interviewing as qualitative research* (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 34.) Opin näytetyötäni talvella 2014 aloittaessani haastattelu menetelmänä tuntui ilmiselvältä. Halusin kuulla kokemuksia osaamisesta, johon teemahaastattelu tuntui olevan vuorovaikutuksellises- tikin lähempänä minua. Koen, että tutkimusmenetelmän valinta lisäsi kiinnostustani aiheeseen, koska haastoin oman osaamiseni ja haluni kehittyä vuorovaikutuksellisissa tilanteissa. Hirsjärvi ja Hurme nostavat esille ihmisen tutkimustilanteen subjektina. Ihminen luo merkitykset ja on aktiivinen osapuoli (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35). Kiinnostus ihmisiin, tunnetiloihin, merkityksiin ja kohtaamisiin johdatti selkeänä menetelmävalintaani.

Ajatus osaamisesta, joka esiyemmärykseni perusteella sisältää kokemuksen, liitti haastattelun ja haastateltavien kokemukset mielessäni toisiinsa. Kyselykaavakkeet eivät tuo lähelle ihmistä, ja halusin valita tutkimusongelmaani toki sopivan menetelmän, mutta myös itseäni motivoivan ja kiinnostavan menetelmän. Halusin myös haastaa itseni opettelemalla itselleni vieraiden asiantuntijoiden haastattelemista. Tiesin jännittävänä haastattelutilanteita, mutta sain palkintona varmuutta ja kokemusta kohdata erilaisia asiantuntijoita. Kuunteleminen ja keskittyminen jokaisen sanoihin vaikuttivat merkittävästi oppimaani teemahaastattelijana. Haastattelujen purkamisessa pystyin palaamaan tilanteeseen helposti. Tähän vaikutti se, että purin ja litteroin haastattelut kuukauden kuluessa haastatteluista, jolloin tilanteet, äänimaailmat ja tunnelmat palasivat helposti mieleeni.

Jännitys ja tutkijan rooli toivat oman osansa vuorovaikutustilanteeseen, jossa aktiivinen kuuntelu nousi merkittävään rooliin. Saatuani tutkimusluvan 31.3.2014 aloitin haastatteluihin valmistautumisen. Suoritin haastatteluja toukokuun 2014 aikana ollessani samanaikaisesti opintoihini kuuluvassa työharjoittelussa päiväkodin pienryhmässä. Kolme haastattelua tein kesken harjoittelupäivääni. Tämä vaikutti viime hetken keskittymiseen ja ajatusten kokoamiseen ennen haastattelua. Haastattelut tehtiin eri päiväkodeissa haastateltavien työhuoneissa. Lasten äänet kantautuivat kuitenkin vain yhdessä haastattelussa haastattelutilanteeseen vaikuttaen selvästi ja häiriten ajoittain keskittymistäni. Nauhoituslaitteistoni toimi moitteettomasti ja haastattelujen aikana tarkistin nauhurin toimivan.

Koen oppineeni haastattelijan roolista merkittävästi. Valmistautuminen haastatteluun ja omien kysymysten tunteminen kiireenkin keskellä on tärkeää. Tutustuminen varhaiserityiskasvatukseen kirjallisuuden ja tutkimusten kautta nousi arvoonsa, kun haastateltavat esittivät tarkentavia kysymyksiä. Oma osaamiseni erityisvarhaiskasvatuksen ja osaamisen ympäriltä kasvoi sekä ennen haastatteluja, niiden aikana ja myöhemmin tutustuessani koko matkan ajan

alan kirjallisuuteen ja tutkimuksiin. Koen myös merkittävänä samanaikaisen työharjoitteluni erityisvarhaiskasvatuksen ryhmässä. Erilaisissa tilanteissa lasten kanssa haastateltavieni sanat tulivat usein mieleeni lisäten omaa osaamistani erityisesti reflektion näkökulmasta.

Kysymysrunгон mitta tuntui sopivalta, vaikka haastateltavien vastausmäärät ja -ajat vaihtelivat. Lyhyin haastattelu kesti 40 minuuttia, kun taas pisin haastattelu jatkui puolentoista tuntia. Olin ilmoittanut haastattelun arvioiksi kestoksi tunnista puoleentoista tuntiin, joten haastatteluun arvioima aikani kysymyksiin suhteutettuna osoittautui paikkaansa pitäväksi. Mielestäni olisin voinut hioa kysymysrunkoani vielä enemmän tarkentavaan suuntaan. On mielenkiintoista pohtia, miten kysymysrunkoni olisi muuttunut, jos olisin tehnyt opinnäytetyöni vasta sosionomiopintojeni varhaiskasvatuksen opintojen jälkeen. Keskusteluissa loppukesästä 2014 ohjaajani kanssa kirjoitustyön ollessa käynnissä pohdimme, että tuleva alkusyksy ja varhaiskasvatusopintoni kasvattaisivat osaamistani yhä. Annoin itselleni mahdollisuuden jatkaa ja laajentaa näkemyksiäni opinnäytetyön raportissa vielä syksyn 2014 ajan.

Hirsjärvi ja Hurme näkevät teemahaastattelussa vapauden, joka näkyy siten, että haastateltava voi itse aloittaa keskustelun jostakin myöhemmin esiin tulevasta teemasta. Tutkijan on osattava toisaalta viedä aloitettua teemaa loppuun asti ja toisaalta edetä haastateltavan ehtoilla. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 104). Teemahaastattelussa pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja ongelmanasettelun tai tutkimustehtävän mukaisesti. Etukäteen valitut teemat perustuvat tutkimuksen viitekehukseen, kuten Tuomi ja Sarajärvi toteavat. He näkevät yhteyden teemojen sisältämien kysymysten ja tutkimuksen viitekehksen välillä kuitenkin vaihtelevan intuitiivisten ja kokemusperäisten havaintojen sallimisesta tiukasti vain etukäteen tiedetyissä kysymyksissä pitäytymiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 75.)

Itse huomasin pysytteleväni haastattelujen alkaessa tiukasti teemoissa, mutta vapautuessani ja jännityksen hälvetessä huomasin kysyväni yhä enemmän vapaasti teemojen ympäriltä haastateltavan sanoja pohtien. Haastatteliija ei ole merkityksetön välikappale, vaan osa sosiaalista vuorovaikutusprosessia, jossa pyrkimys on luottamukseen (Eskola & Suoranta 2008, 93). Merkittävänä koen aktiivisen kuuntelun ja kyvyn aistia haastateltavien tunnetilat haastattelujen aikana. Nämä tuntuivat vaikuttavan myös minuun haastattelijana. Kiireinen haastateltava vauhditti omaakin haastattelutahtia, toisaalta olisin voinut joidenkin haastateltavien kohdalla vain keskittyä kuuntelemaan ja oppimaan viisaita sanoja ilman opinnäytetyön mukanaan tuomaa kontekstia.

Kysymyksissä tulee kiinnittää huomiota niiden selkeyteen. Ne eivät saa olla epäselviä tai epätasällisiä. Haastattelun aloitus laajoilla ja helpoilla kysymyksillä pyrkii haastateltavan tunteeseen osaamisestaan vastata kysymyksiin ja antaa mahdollisuuden käsitellä kysymyksiä häntä itseään kiinnostavasta näkökulmasta. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 105,107.) Halusin aloittaa

kysymyksellä haastateltavien koulutuksesta ja työurasta, joka antoi oman kontekstinsa ja merkityksensä haastatteluille. Kukaan haastateltavista ei toiminut asiantuntijana yksistään koulutuksensa puolesta, vaan ammatillisuutta, näkemystä, asiantuntijuutta ja elinikäistä oppimista heistä jokainen oli kartuttanut pitkällä työurallaan.

Teemahaastattelun haasteena koin, että tutkimuksen aihe voi tuottaa monitahoisia ja moneneen suuntaan viittaavia vastauksia, johon viittaavat Hirsjärvi ja Hurme (2008, 35). Lisäksi haasteena näen haastatteluaineiston analysoinnin, tulkinnan ja raportoinnin valmiiden mallien puuttuessa. Kysymysten aiheiden järjestyksen vaihtamisen mahdollisuus keskustelun kulun mukaisesti ja täsmentämisen mahdollisuus puolin ja toisin toi vapauden haastatteluihin, jota opin vähitellen arvostamaan. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35–36.)

#### 4.3 Analysointi-sisällönanalyysi

Haastavin vaihe opinnäytetyössäni oli sisällönanalyysi, jonka aloitin kesäkuussa 2014 suoritetuani aineiston litteroinnin haastateltavien nauhoitetuista puheista touko- ja kesäkuun aikana. Huomasin litteroinnin vievän aikaa ajateltua enemmän. Annoin jokaiselle haastateltavalle oman kirjain-numerokoodin, jotta tutkimukseni luotettavuus säilyisi. Purin nauhoitetut haastattelut mahdollisimman nopeasti ja poistin nauhoitteet nahurista, jotta tutkittavien ääntä ei voisi tunnistaa. Tämä lisää tutkimukseni luotettavuutta ja haastateltavien anonymiteettiä. Sisällönanalyysi on Tuomen ja Sarajärven mukaan perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Runkona analyysiin pidetään tutkijan kykyä päättää, mikä aineistossa on tärkeää. On osattava valita tarkkaan rajattu alue, jota tutkii ja saada irti siitä kaikki mahdollinen. Tämä haastaa aloittelevan tutkijan. Linja tutkimusongelman ja raportoidun kiinnostuksen kohteen välillä on tärkeä, vaikka tutkimuksessa nousisi useita kiinnostavia asioita esille. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 91–92.)

Aineistonanalyysia helpotti teemahaastattelun kysymysrunko, jonka avulla saatoin lähteä aineiston analyysin polulle. Sisällönanalyysillä pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Tarkoitus on ennen kaikkea pyrkiä johtopäätöksiin, ei aineiston järjestettyyn esittelyyn tuloksina. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 103.) Aloitin analyysin lukemalla haastatteluja useaan kertaan läpi. Alleviivasin teksteistä erivärisin kynin eri teemojen vastauksia ja merkitsin tekstiä erivärisin liimalapun. Tämä helpotti tekstin jäsenystä. Jatkoisin keräämällä tutkimukseni teemojen ympärille keskeisiä ja merkityksellisiä vastauksia jokaiselta haastateltavalta.

#### 4.3.1 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on kolmivaiheinen prosessi, johon kuuluvat Milesin ja Hubermanin (1994) mukaan aineiston redusointi eli pelkistäminen, aineiston ryhmittely ja teoreettisten käsitteiden luominen (ks. Tuomi & Sarajärvi 2013, 108).

Pelkistäminen on aineiston karsimista, informaation tiivistämistä tai pilkkomista osiin, jota ohjaa tutkimustehtävä. Aineiston ryhmittelyssä aineistosta koodatut alkuperäiset ilmaisut käydään tarkasti läpi ja aineistosta etsitään samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään alaluokiksi ja nimitetään. Alaluokista muodostetaan yläluokkia, joista muodostuvat kokoavat käsitteet, joissa erottuu tutkimuksen kannalta olennainen tieto. Käsitteellistäminen etenee alkuperäisinformaation käyttämistä kielellisistä ilmaisuista teoreettisten käsitteiden kautta johtopäätöksiin. Sisällönanalyysi perustuu tulkintaan ja päättelyyn, joka etenee empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä aineistosta. Tähän pyritään järjestämällä aineisto tiiviimpään ja selkeään muotoon ilman, että aineiston informaatio katoaa. Tutkija pyrkii ymmärtämään tutkittavia heidän omasta näkökulmastaan analyysin jokaisessa vaiheessa. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 92, 108–113. )

Litteroituani haastattelut aloitin tekstin tiivistämisen koodaamalla. Kananen mukaan laadullisen tutkimuksen aineistojen ollessa usein laajoja, litteroitu aineisto vaatii ennen analysointia muodon, joka mahdollistaa analyysin. Tutkija tietää tai ”aavistelee”, mitä hän aineistosta etsii. (Kananen 2014, 103). Pelkistämisen muotona käytin koodausta. Lukiessani haastatteluja merkitsin muistilapuin ja alleviivauksin tekstistä löytämiäni merkityksiä. Kananen mukaan koodaus ei ole analyysiä vaan välivaihe, jossa koodausjärjestelmä on jokaisen kirjoittajan oma luomus matkalla kohti analyysiä. Koodaus ei saa vähentää aineiston tiedon laadullista sisältöä. (Kananen 2014, 104). Keräsin aineistosta analysoitavan informaation karsien tutkimukselle epäoleellisen pois. Pelkistämistä ohjaa tutkimustehtävä. Nostin alkuperäisestä informaatiosta ilmauksia, jotka merkitsin aukikirjoitettuihin haastatteluihin ja kirjasin ne erillisille konseptille. Tätä vaihetta kutsutaan aineiston pelkistämiseksi. (Hämäläinen 1987, Dey 1993, Cavanagh 1997, ks. Tuomi & Sarajärvi 2013, 109.)

Aineiston ryhmittelyssä aineistosta koodatut alkuperäisilmaukset käydään läpi etsien samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi nimeten luokka sen sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Tällöin aineisto tiivistyy yksittäisten tekijöiden sisältyessä yleisempiin käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 110.) Tiivistin aineistoa muodostamalla alaluokkia yhdistäen viivoitin saman käsitteen alle pelkistettyjä ilmauksia. Näin syntyi alaluokkia, joita yhdistelemällä muodostin yläluokkia.

Pidin koko ajan mielessäni tutkimukseni kannalta oleelliset käsitteet: osaaminen ja varhaiserityiskasvatus.

Seuraavana vaiheena aineiston klusteroinnin, ryhmittelyn jälkeen aloitin aineiston abstrahoinnin, jossa tutkimuksen kannalta olennainen tieto erotetaan ja muodostetaan valikoidun tiedon perusteella teoreettisia käsitteitä. Tässä käsitteellistämässä edetään alkuperäisinformaation käyttämistä kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Käsitteellistämistä jatketaan yhdistelemällä luokituksia niin kauan, kuin se sisällön näkökulmasta mahdollistuu. (Hämäläinen 1987, Dey 1993, Cavanagh 1997, ks. Tuomi & Sarajärvi 2013, 111.) Muodostaessani alaluokista yläluokkia ja lopulta pääluokkia huomasin, että kaikista teemoista ei syntynyt järjellisiä pääluokkia. Pyrin avaamaan kuitenkin kaikki kysymysteemat tuloksissani.

Aineistolähtöisessä sisällönanalysissä yhdistetään käsitteitä ja näin saadaan vastaus tutkimustehtävään. Hämäläisen (1987) mukaan käsitteellistämässä tutkija muodostaa yleiskäsitteiden avulla kuvauksen tutkimuskohteesta, jossa teoriaa ja johtopäätöksiä verrataan koko ajan alkuperäisaineistoon uutta teoriaa muodostettaessa. Empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin ja tuloksissa esitetään aineistosta muodostettu malli, käsitteet, käsitejärjestelmä tai aineistoa kuvaavat teemat. Tuloksissa kuvataan myös luokittelujen pohjalta syntyneet käsitteet tai kategoriat sekä niiden sisällöt. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2013, 112–113.)

Olen muodostanut teemahaastatteluni rungon lähestymällä tutkittavaa asiaa kirjallisuudesta käsin. Analyysistä on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, jolta en ole voinut välttyä tutustuessani varhaiserityiskasvatuksen teoriaan. Kuitenkaan en testaa aikaisempaa teoriaa, vaan pyrin analyysissäni unohtamaan omia ennakkokäsityksiäni ja vastaanottamaan tietoa puhtaasti ja avoimesti. Annan äänen konsultoiville erityislastentarhanopettajille ja heidän kokemuksilleen. On huomattava, että lopputuloksissa on nähtävissä, miten olen valinnut näkökulmani, käsitteet ja viitekehysten aiheeni ympärille. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 96–97.) Liitteissä 2 ja 3 kuvaan analyysiani. Kyseinen esimerkki käsittelee analyysini syntymistä aineistosta, joka käsittelee tarvittavaa osaamista varhaiserityiskasvatuksessa.

## 5 Tulokset

Tämä kappale sisältää kuvauksen, millaisesta aineistosta olen muodostanut oman tulkintani. Suorat lainaukset tekstissä ovat lauseryhmiä, kokonaisuuksia, jotka mielestäni kuvaavat parhaiten tärkeitä näkökulmia tutkimuksessani. Olen jakanut tulososuuden aineistosta muodostamieni pääluokkien eli sisältöalueiden mukaan. Ne noudattavat haastattelurungon teemoja. Kokoavana käsitteenä on erityisvarhaiskasvatuksessa tarvittava osaaminen. Sisällönanalyysin tuloksina saadut pääluokat ovat vuorovaikutus- ja tiimityöosaaminen sekä erityispedagoginen

osaaminen, vuorovaikutteinen ja dialoginen kasvatuskulttuuri, lapsen kuntouttava arki ja oman osaamisen määrittely, yhteistyötä helpottavat elementit työntekijän osaamisen tueksi sekä moniasiantuntijuus ja yhteisöosaaminen. Lisäksi pääluokkia ovat koulutuksella asiantuntijuuden kehittymiseen ja yhteiseen osaamiseen sekä tulevaisuuden haasteet. Näitä syntyneitä pääluokkia nimitän sisältöalueiksi.

### 5.1 Vuorovaikutus- ja tiimityöosaaminen ja erityispedagoginen osaaminen

Merkittävänä ja erityisen tärkeänä osaamisena erityisvarhaiskasvatuksessa konsultoivat erityislastentarhanopettajat pitivät erilaisia vuorovaikutustaitoja. Esiin nousivat myös kyky havainnoida ja tunnistaa tuen tarve sekä menetelmätietous kuvien ja muiden vaihtoehtoisten kommunikaatiomenetelmien käytöstä. Vastauksissa tuli esiin myös asennoituminen ongelmiin ja oman osaamisalan löytäminen. Myös kasvatuskumppanuustaidot, vastavuoroisuus, läsnäolo ja ilmapiirin luominen tulivat esille sekä ryhmän huomioiminen toiminnan suunnittelussa. Kaiken pohjana toimivan laadukkaan varhaiskasvatuksen pedagogiikan tietoisuus ovat vastaajien mielestä kasvattajan osaamista.

”...niin kyllä mun mielestä täytyy olla sit sitä osaamista, että osaa käyttää niitä menetelmiä erityislasten tai tuen tarpeisten lasten kanssa.” (A1)

”...et jos ei siellä ryhmissä toimi ihan ne semmoset perusvarhaiskasvatuksen pedagogiikat kunnolla, niin sinne on aika turha rakentaa päälle tehostettua tai erityistä tukea, koska ne ei toimi silloin.” (D4)

Kaikkien neljän haastateltavan mukaan erityisen tärkeää on tuntea lapsen normaali kehitys, jotta poikkeamat voidaan huomata.

” Jos aatellaan ihan erityisvarhaiskasvatusta ja osaamista, niin tietenkin hyvä vankka tietoisuus ja osaaminen lapsen kehityksestä, kehityspsykologiasta ja tämmösestä.”(C3)

Kyky havainnoida, huolen esille tuominen ja tuen tarpeen havaitseminen nähdään yhteistyössä keltojen kanssa tärkeänä. Vastuu ilmaista huolensa keltoille nousee esille, kuten myös syvempi reflektio suhteessa tuen tarpeeseen.

”...ja me käydään ne kaikki lapset silleen läpi, että nouseeko joku huoli. Et siinä...jos he vaan huomaa sen mulle esille tuoda, niin sit mä huomaan siihen tarttua...”(A1)



”Joillakin lapsilla saattaa olla niin kapea-alainen se tuen tarve et joutuu niinku punnitsemaan sitä, et mikä sille lapselle...kuinka suuri merkitys sillä asialla on sille lapselle ja hänen tulevaisuudelleen ja kehitykselleen.” (A1)

Kaksi haastateltavista mainitsi asenteen työhön, ongelmiin ja lapsiin olevan tärkeää osaamista.

”mut ku se vie se laps yhden aikuisen ajan”, niin herää kysymys et mitä varten me aikuiset sit siellä sitten ollaan, jos ei niitä lapsia varten. Et semmonen, et oikeesti, ei ne lapset opi ja kasva ja kehity jos me aikuiset ei olla siinä tukena.” (D4)

Tiimityön merkitys nousi esiin useilla sisältöalueilla. Kahden haastateltavan mukaan tiimityötaidot ovat suhteessa reflektiiviseen vuorovaikutukseen tiimissä ja tiimivastaavan työn kokonaisnäkemys tiimin toiminnasta. Tiimin vastuulla on toimia yhdenmukaisesti sovitun mukaisesti. Esille nousee myös oman osaamisen reflektio ja taito ohjata perhettä eteenpäin mahdollisissa ongelmissa.

”Lastentarhanopettaja, useimmitenhan se on se tiimivastaava. Senhän vastuulla se on. Niin jos hänellä on se kokonaisnäkemys ja tavoitteellisuus, niin silloin ne saadaan ne palaset. Pitää olla organisaatiokykyä, kun tehdään tätä pienryhmätoimintaa ja muuta. Et semmonen ihminen tarvitaan ehottomasti tiimissä, joka pystyy tämmöseen organisoimiseen, aikataulutukseen ja kaikki palat menee hyvin.” (B2)

”...että mikä on se oma osaamisalue? Mikä on se mun perustehtävä? Ja sit huomaa, et joku asia ei kuulukaan enää mulle. Niin sit pitää tietää mihin ohjata seuraavaks tai mistä hakea apua omalle työlleen. Et must on hyvä miettiä aina aika ajoin myös sitä mikä on mun perustehtävä ja pitää se kirkkaana.” (D4)

Vuorovaikutusosaamisen elementit mainitaan kahden haastateltavan mukaan vastavuoroisuutena ja läsnäolona. Kuvien monipuolinen käyttö ja vaihtoehtoisten kommunikaatiomenetelmien osaaminen nousevat kielenkehityksen ongelmien tukemisessa esille, kuten myös oma aktiivisuus ottaa asioista selvää. Eräs haastateltavista pohtii asiaa laajempänä ongelmana, joka näkyy työssä lisääntyneenä moniongelmaisuuutena. Sosioemotionaalisten ongelmien yhteyteen haastateltavat mainitsevat läsnäolon, vuorovaikutuksen ja tiimin yhtenäisen tavan toimia.

”..ja tuntuu että entistä enemmän siihen kietoutuu myös nämä koko perheen ongelmat. Et ei oo sillai, et lapsella on kielellisiä ongelmia Toki on näin, mutta tuntuu, että entistä enemmän on sellasia lapsia, joilla on niitä omia ongelmia ja on perheen ongelmia.” (D4)

”Omaa aktiivisuutta ottaa asioista selvää, lisäkoulutusta, mahdollista tukiviittomien taitamista, mallintamista ja ehkä semmosta omaa aktiivisuutta ottaa selvää ja olla yhteyksissä kuntouttaviin tahoihin.” (C3)

”...totta kai ihan nykypäivää on se kuvien käyttö. Eli se kuvien käyttö on aivan ehdoton sillä tavalla monipuolisesti vielä.” (A1)

## 5.2 Vuorovaikutteinen ja dialoginen kasvatuskulttuuri

Kasvatuskumppanuuden mukanaan tuomia vaatimuksia erityisvarhaiskasvatuksessa konsultoivat erityislastentarhanopettajat näkevät olevan erityisesti dialogisuuden ja ammattiosaamisen ja asiantuntijuuden esille tuomisen vuoropuhelussa. Vastaukset kuvaavat dialogista rinnalla kulkemista ja luottamuksen rakentamista. Esille nousivat myös haasteet, joissa lapsen paras on saatava keskustelun keskiöön. Vanhemmuuden tukeminen ja sen yhteiskunnallinen muutos asettavat omat haasteensa kasvatuskumppanuuteen silloin, kun vanhemmat tarvitsevat tukea. Tunteen välittäminen siitä, että kasvatuskumppanuus on yhteinen asia, ei vastakkain olemisesta, nousi myös esille erään haastateltavan puheessa. Uskallus ottaa vaikeita asioita esille on asiantuntijuuden esilletuomista. Samalla on osattava kunnioittaa vanhemman arvomaailmaa ja näkemystä lapsestaan. Luottamusta rakennetaan vuorovaikutuksessa päivähoiton alusta lähtien.

”Meidän tehtävä on myös, ihan kaikkien varhaiskasvatuksen henkilöstön tuoda niitä lapsen tuen tarpeita esille. Ei saa olla kertomatta. Se on kans taito, että minkälaisia sanoja käyttää.” (D4)

”Et me nähään sun lapsi ryhmässä. Sä et nää sitä siellä kotona. Täytyy uskaltaa myöskin. Et kasvatuskumppanuus ei tarkoita sitä, ettei uskaltais ottaa sitä asiantuntijuutta esille.” (B2)

”Et tulee toimeen ihmisten kanssa ja osaat kuunnella, esittää asioita rakentavasti ja välittää sen tunteen vanhemmille, että tässä tosissaan ollaan yhteisellä asialla. Yhdessä. Ei me olla mitään vastakkaisia.” (A1)

### 5.3 Lapsen kuntouttava arki ja oman osaamisen määrittely

Tuen tarpeen tunnistamiseen ja tukitoimien toteuttamisen haasteiksi nousee lapsen kuntouttava arki ja oman osaamisen määrittely. Haasteet erityisen, tehostetun tuen ja arjen kuntouttavien elementtien toteuttamisessa koettiin varhaiskasvatuksen tukitoimien toteuttamisessa ja kasvatuksellisessa vuorovaikutuksessa, jotka muodostavat lapsen kuntouttavan arjen varhaiskasvatuksen kontekstissa. Esiin nousivat tuen saaminen osaksi arjen kuntoutusta, vaihtoehtoisten kommunikaatiomenetelmien käytön, leikin tukemisen, vuorovaikutusosaamisen ja pienryhmätoiminnan kiinteyden ja toimivuuden osaaminen.

Arjen kuntouttavien elementtien toteuttamisessa mainittiin koppiterapiasta pois pyrkiminen kohti koko ryhmän kannalta toimivaa kuntouttamista. Tukitoimien ja arjen kuntouttavien elementtien toteuttamisessa kehittämisalueina koettiin kuvien käyttö, leikin tukeminen, aktiivinen läsnäolo ja vuorovaikutus. Myös tiimin jäsenten vastuutus omasta osaamisestaan nousi esille. Kaikkien haastateltavien mukaan lasten havainnointi jakautuu päävastuultaan lastentarhanopettajalle, mutta jokaisen tiimin jäsenen havainnointi koetaan tärkeänä.

”Sehän on ihan kokonaisvaltaista, joka hetkessä...Tavallaan miettii sen koko ryhmän kannalta, että tää kuntoutusmenetelmä nyt on semmonen, joka tukee tätä koko ryhmää. Tätä me käytetään tässä ryhmässä.”(C3)

”Ja todellakin niin just tää kuvien käyttö ja esimerkiksi tukiviittomat. Jos niitä ryhmässä tarvitaan, niin se on semmonen mitä pitäis kaikkien käyttää. Et ei voi olla vaan yhden osajan takana.” (D4)

Tehostetun tuen toteuttamisessa nousi esille ison lapsiryhmän tuomat haasteet tuen toteuttamiselle, jotta se toteutuu vahvana arjen kuntoutuksena.

”Ehkä se tossa tehostetussa tuessa, jos miettii osaamista niin se on varmaan sellanen, kun puhutaan normiryhmästä, niin se osaamisen haaste on tavallaan saada se tuki niin vahvaksi sitä arjen kuntoutusta. Koska sä et pysty siinä eriyttää niin paljon kuin jossain pienryhmässä. Eli tavallaan se tehostettu tuki pitää kyetä osata sisällyttää sen ryhmän arjen kuntoutukseen ja pienryhmätoimintaan.”(C3)

Oman osaamisen esille tuominen nousi erään haastateltavan puheessa esille. Yhteys osaamisen tunnistamiseen yhdistyy tehostetun tuen toteuttamiseen ja osaamisen tunnistamiseen työyhteisön näkökulmasta.

”Mut et oikeesti sen tavallaan sen semmosen henkilöstön osaamisen esille nostaminen on semmonen tärkeä asia, jotta sitten tää tehostettu tukikin oikeasti toteutuu.”(D4)

Erityisen tuen toteuttamisessa korostuu erityisvarhaiskasvatuksen moniammatillisen yhteistyön osaaminen erityisvarhaiskasvatuksen asiantuntijoiden kanssa.

”Erityinen sit vaatii vähän enemmän. Siinä joutuu sitten yhteistyöhön...onko se sitten relto vai ryhmässä toimiva elto vai onko se kelto.”(B2)

Haastateltavat näkivät kehitettävää tuen tarpeen tunnistamisessa mainiten läsnäolon, vuorovaikutuksen ja kokonaisvaltaisen havainnointikyvyn. Tuen toteuttamisen kehittämiseen kaikki haastateltavat mainitsivat leikin tukemisen ja kuvien käytön hallinnan. Eräs haastateltavista mainitsi kehittämistä kaipaavana asiana maahanmuuttajalasten kielen kehityksen ongelmien havainnointiin liittyvän osaamisen.

”..että joutuu niitä kuitenkin ku kuvien käyttö ja tätä hyvää läsnäoloa, vuorovaikutusta. Siis ihan tämmösiä mun mielestä tänä päivänä aika arkisia asioita. Niitä täytyy jatkuvasti sinne ryhmiin tukea, että se toteutuu, eikä unohdu.”(A1)

”Niin siitä huolimatta näkee paljon sitä, että vaikka siitä on puhuttu, että henkilökunnan pitäis olla siellä mukana ja tukemassa niitä leikkitaitoja ja vuorovaikutustaitoja, niin siitä huolimatta usein näkee paljon sitä, että vaan niinku tavallaan valvotaan lapsia.”(A1)

”Tai sit tämmönen pintaosaaminen kielessä jos on suomi toisena kielenä, maahanmuuttajataustainen. Se voi olla hyvin tämmöstä pintaosaamista ja osaa niitä fraaseja ja muita ja vaikuttaa, että ihan hyvin. Mutta siellä saattaakin olla tosi isoja puutteita.”(B2)

Havainnointi ja erityisesti havainnoinnin kokonaisvaltaisuus nousi haastateltavien puheessa esille. Kyky nähdä lapsi ryhmän jäsenenä ja yksilönä nousee esille. Tuen tarpeen tunnistaminen ja tukitoimien toteuttamisen vastuu nähtiin ryhmän lastentarhanopettajalla, mutta kouluspohjan mukainen erilainen tausta havainnoida lapsia nähtiin etuna ja osana tiimin työtä.

”Mutta myös sitten se semmonen havainnointikyky. Kokonaisvaltainen havainnointikyky. Että sä pystyt niinku tavallaan havainnoimaan lasta siellä yksilönä, mutta ryhmän jäsenenä. Että sä näät ympäristön merkityksen. Sä näät fyysisen

ympäristön merkityksen. Sä näät sosiaalisen ympäristön merkityksen, johon kuuluu ne aikuiset ja lapset.”(C3)

Erityisryhmän ja tavallisen päiväkodin ryhmän koettiin osaamisen kannalta eroavan erityislastentarhanopettajan vetovastuun ja tiimityön korostumisen ohella myös olevan opin ja kasvun paikka varhaiskasvattajalle. Opittua voidaan hyödyntää isoissa ryhmissä. Jatkuvan oppimisen merkitys ja osaamisen kasvu erityisryhmässä työskenneltäessä nouseekin esille. Erityisryhmässä työskentelyn merkitys nähdään myös tiimityötaitojen kannalta. Erään haastateltavan mukaan käsitteet normaalisuus ja erityisyys voivat kasvattaa työntekijän ymmärrystä.

”Tavallaan siinä tulee...miten sen nyt sanoisin, oppimistakin sillä tavalla, että siellä erityisryhmässä opitaan jotakin. Niitä voidaan viedä sinne tavallisiin ryhmiin ja sit taas toisaalta, kun vaihdetaan tavallisesta ryhmästä erityisryhmään, myös tulee se puoli: Et hei! tää on päivähoitoa. Et se on niinku se perussyy miks lapset on täällä. Et he tarvitsee päivähoitoa. Et tulee sillälailla se normaalisuus siihen enemmän kuin se erityisyys.” (D4)

#### 5.4 Yhteistyötä helpottavat elementit työntekijän osaamisen tueksi

Asiantuntijoiden arvioiden kohtaaminen tuen käytännön muodoissa nosti haastatteluissa esille yhteistyötä helpottavat elementit työntekijän osaamisen tueksi. Nämä elementit olivat terapeuttien käytännönläheiset vinkit päivähoiton työntekijöille, terapeuttien ja psykologien jalkautuminen päiväkoteihin ja tutuksi tuleminen. Nämä seikat koettiin hyödyllisenä osaamisen siirtymisen kannalta. Yhteinen keskustelu eri asiantuntijoiden, vanhempien ja tiimiläisten kanssa nähtiin merkittävänä myös lapsen tavoitteiden kirjaamisen kannalta. Lääkäri tai terapeutti ei aina tiedä ryhmän mahdollisia resursseja toteuttaa tukea. Resurssien ymmärrys liittyy tavoitteiden määrään.

”Toinen iloinen juttu on tänä vuonna, että tuntuu että perheneuvolan psykologit jalkautu kans. On tullu ihan päiväkotipalaverihin mukaan. Sillon joteki tullaan ainaki lähemmäs, kun puheterapeutitkin jalkautuvat näihin ryhmiin. Ne tulee sillä tavalla tutummaks. Sillon varmaan helpommin otetaan niitä vinkkejä käyttöön.”(B2)

”Ja yhdessä keskustellen myös se vanhempien mielipide ja se ryhmän mielipide. Ja ottaa niinku tiimiläisten mielipide siinä huomioon, et mikä oikeesti ne pystyy toteuttamaan. Ei kirjata siihen sellasia siihen yksilöllisen tuen suunnitelmaan sellasia asioita mitä ei pystytä toteuttamaan.” (D4)

## 5.5 Moniasiantuntijuus ja yhteisöosaaminen

Moniammatillisuuden kaikki haastateltavat näkivät rikkautena. Haastateltavat näkivät moniammatillisuuden hyötyjen kumpuavan asiantuntijuudesta, joka nousee koulutustaustan näkökulmasta, ja useamman tarkastelunäkökulman tuottamasta osaamisesta. Eritellymin yksi haastateltavista mainitsi lähihoitajien hoidollisen osaamisen, lastentarhanopettajan pedagogisuuden sekä erityislastentarhanopettajan spesifin osaamisen neurologisista taustoista ja erityiskasvatuksellisen näkökulman. Sosionomin hän koki osaavan pedagogiikan sijaan paremmin perheisiin liittyvän osaamisen. Eräs haastateltavista mainitsi eri kasvatussukupolvien synnyttämät ajatukset kasvusta ja oppimisesta. Toisaalta esille nousivat eri näkökulmien synnyttämät haasteet, mikäli yhteistä perustelevaa keskustelua erilaisista viitekehysistä ajatuksensa nostavilla kasvattajilla ei ole tarpeeksi. Oman persoonan käyttö työvälineenä ja ammatin tuoma kokemus nousi erään haastateltavan mukaan erottamaan saman koulutuksen käyneitä osaamisessa. Yhden haastateltavan mukaan yhteisen pohjan puuttuminen työn perustana voi nousta haasteeksi.

”Ne haasteet siinä on sit myös se, että jos ei oo sitä yhteistä pohjaa. Mun mielestä meillä kaikilla pitäis olla kuitenkin selkee yhteinen pohja, jotta puhutaan samaa kieltä ja nähdään just se lapsen kehitys. Se on musta ihan keskiössä oleva asia, jotta päästään sitten miettimään sitä. Koska kuitenkin se meidän työn keskipiste on se lapsi ja sen lapsen kehityksen tukeminen suotuisasti.” (A1)

”Ne haasteet tulee osittain kun on erilainen viitekehys, erilainen näkökulma. Se aiheuttaa sen haasteen siinä kohtaa, jos ei keskustella riittävästi: Miks mä ajattelen näin, miks mä toimin näin. Et sitä pitäis käydä siinä tiimissä yhteistä keskustelua et mikä on se meidän yhteinen linja ja yhteinen näkemys ja miten me voidaan näitä eri näkökulmia ja vähän erilaista osaamista hyödyntää parhaalla mahdollisella tavalla.” (D4)

Analyyssissä nousi esiin erilaisen asiantuntijuuden ja osaamisen kohtaaminen ja oman persoonan käyttö työvälineenä. Esteeksi syntyvät perustelevan keskustelun puute, joka on esteenä yhteiselle tavoitteelle. Nimesin tämän esteen yhteisöosaamisen puutteeksi, jolloin moniasiantuntijuus kärsii.

## 5.6 Koulutuksella asiantuntijuuden kehittymiseen ja yhteiseen osaamiseen

Keskustelu koulutuksesta ja lisäkoulutuksesta työssä erityistä tukea tarvitsevien lasten parissa nosti esiin asiantuntijuuden kehittymisen ja yhteisen osaamisen, jotka muodostuivat vastauk-

sena kysymykseen, millainen on hyvä koulutus. Koulutusta näytettiin kaipaavan oman erityisosaamisen ylläpitoon.

Haastateltavieni näkemys tarvittavaan lisäkoulutukseen syntyi erityisosaamisen, ydinosaamisen ja osaamisen ylläpidon ympärille. Eräs haastateltavista mainitsi kaikkien vaihtoehtoisten kommunikaatiomenetelmien käytön osaamisen tarpeen yhä kasvavan lapsiryhmissä. Myös kuvien merkityksen, aktiivisen käytön ja hyödyntämisen merkitys nousi esille. Eräs haastateltavista mainitsi huolen puheeksi ottamisen taidon kaipaavan lisäkoulutusta jo peruskoulutukseenkin. Tiedonhankinnan taidot tulivat esille kannanottona oman aktiivisen toiminnan perusteeksi. Erityiskasvatuksen määrää toivottiin kasvatettavan peruskoulutuksissa.

”Joo kyllä mä uskon, että erityiskasvatus tai erityisvarhaiskasvatus on liian vähän. Se on varmaan liian pieni siivu ja liian kapea osa mitä siitä kuuluu kenenkin koulutukseen.”(A1)

”No kyllä se on ehkä nää tämmöset, no ei pelkästään kuvat, mutta se kaikkien vaihtoehtoisten kommunikaatiomenetelmien käyttö aktiivisesti tossa ryhmässä. Se on varmaan semmonen, koska niin moni lapsi tarvitsee ja hyötyy siitä. Ja ehkä noitten kuvienkin merkityksen näkeminen ja osaaminen. Niinku käyttä tavallaan niitä eri tilanteissa ja hyödyntää niitä. Se on varmaan semmonen, jos aattelee ihan yleisesti. Koska niistä on hyötyy ihan muihinkin kuin kommunikaatioasioihin. Kaikissa ryhmissä. Ehdottomasti.”(C3)

”...ihmiset kokee hirveen vaikeeksi aina sitten sen huolen puheeksi ottamisen eli sen tuen tarpeen esille tuomisen vanhemmille. Sekin liittyy näihin vuorovai-  
kutustaitoihin... Mut oikeesti se, et miten kerrotaan se että oikeesti kaikki ei mee ihan niinku oikeesti ois ajateltavaa.” (D4)

Eräs haastateltavista nosti esille vastuun omasta osaamisesta, taidon jatkuvan ylläpidon merkityksen. Samalla nousi yhteys koulutusten ja osaamistarpeiden kohtaamiseen, josta kaksi haastateltavaa mainitsi haasteen, jos koulutus tulee ulkopuolelta ja tarvetta ei ole kartoitettu. Varsinkin erityislasten tukemiseen ei aina löydy tarpeeseen vastaavaa koulutusta oikeaan aikaan. Henkilökunnan nähtiin kahden haastateltavan mukaan voivan vaikuttaa koulutuksiin koulutustyöryhmän välityksellä. Konsultoivat erityislastentarhanopettajat pyrkivät suunnittelemaan koulutukset vastaamaan kentältä tulevia tarpeita.

”Joo kyllä mun mielestä, jos mä aattelen, niin kyllä koulutustakin on annettu aika paljon ja siihen tarpeeseen on vastattu. Mutta kyllä mä vastuutan myös henkilökuntaa itseään...että ei kukaan voi niinku tulla ja antaa sitä sulle hal-

tuun, vaan se täytyy sitte ite. Et vähän tällasta mä kyllä nään osassa ihmisiä. Et kaivataan, et joku tulis ja tekis puolesta suunnilleen. Et vähän sitä omaa vastuuta. Et on opetettu ja ohjattu ja mallinnettu. Mut sitten se viimeinen käyttöönotto on kyllä jokaisella itsellään omalla vastuulla.” (A1)

”Just tää ongelma näitten erityislasten kohdalla minkä mä sanoin, et se ei aina kohtaa se tarve. Ettei löydy semmosta koulutusta mikä just olis siihen. Se on ehkä pulma ja haaste.” (D4)

Hyvä koulutus yhdistyy haastateltavien mielestä asiantuntijuuden kehittymiseen ja yhteiseen osaamiseen. Esille nousi myös näkemys, mikäli koulutuksessa ei voi itse kokeilla, on vastuu osaamisen siirtymisestä henkilökunnalla. Jotta koulutus olisi hyvä, sen tulisi nostaa esille myös olemassa oleva vanha taito, olla paikallinen ja isommalle joukolla suunnattu, prosessi-luonteinen ja käytännönläheinen.

”No aina, jos koulutus on aika käytännönläheinen. Muistan omistakin koulutuksista onnistuneimpina sellaset missä todella ne ihmiset, jotka siihen koulutukseen tulee, jos siinä on jotain sellasta, minkä ne voi suoraan napata arkeen. Et esimerkiksi suujumppaa me tehtiin niin, että tehtiin kaikki ne harjoitukset.”(A1)

”Mut sitte just esim pienryhmätoiminta on just semmonen, koska se täytyy tavallaan puheen ja selittämisen kautta ja tietyn tyyppisesti koittaa ne mahdollisuudet sinne ryhmään saada. Ja jää sit heille tavallaan se pallo, että heidän pitäis lähteä sitä kokeilee.”(A1)

## 5.7 Tulevaisuuden haasteet

Tulevaisuuden haasteina esiintyivät haastateltavien puheessa osaamisen muutos ja vanhemmuuden tukeminen. Ajankohtaisina haasteina näki yksi haastateltavista pien- ja erityisryhmien vähäisen määrän tarpeisiin nähden. Eräs haastateltavista näki suurena haasteena vanhemmuuden katoamisen, joka vaikeuttaa myös tuen antamista lapselle päiväkodissa.

”Me ollaan mahdottomuuden ja riittämättömyyden edessä kuitenkin. Me voidaan herätellä vanhempia, mutta vanhemmilla on kuitenkin ne...me ei voida vanhemmiksi tulla. Ne on niitä primäärikasvattajia kuitenkin. Kyl jotenki semmosta huonoa oloa näkee monessa lapsessa...”(B2)



Pedagogiikan väheneminen tuli esiin erään haastateltavan esille tuomana. Pedagoginen osaaminen varhaiskasvatuksessa vähenee, kun lastentarhanopettajakoulutus on muuttunut ja antaa jatko-opintomahdollisuuden. Vakansseja voidaan olla täyttämättä tai täytetään hoitajavakansseilla. Osaamista nähtiin kuitenkin löytyvän, mutta haasteena nousi esille, miten osaaminen saadaan näkyväksi ja hyödynnettäväksi. Työn kiire ja hektisyys ovat yhteydessä osaamisen hyödyntämiseen.

”Sen osaamisen hyödyntäminen ja saada se tohon niinku näkyväksi. Pitäis pysähtyä ja priorisoida sitä toimintaa. Sen kiireen taakse mennään aika paljolti nykyään. Byrokratia ja paperihommat on lisääntyny, niin jotenkin se pysähtyminen...että mikä on se ykkösjuttu. Ja ei haali liikaa, vaan pala palalta, niin kyllä sitä osaamista löytyy varmasti.”(C3)

Suurten ikäluokkien eläköityminen nähtiin mahdollisuutena avoimuudelle, muutokselle ja uudistamiselle. Kuitenkin eräs haastateltavista nosti esille ”vanhan hyvän ajan lastentarhanopettajan” katoamisen. Osaamisen muutos viittaa perinteisen lastentarhanopettajan katoamiseen, joka vie mennessään hiljaista tietoa. Myös halun tehdä työtä erityislasten parissa koki yksi haastateltavista voivan kadota uuden kasvattajasukupolven astuessa työhön.

”...vanhan hyvän ajan lastentarhanopettaja. Tällaisena, jolla on kokemusta ja osaamista ja niitä vuorovaikutustaitoja ja semmonen repertuaari jo tavallaan tämmösenä perustyökaluna erilaisia tukitoimia. Ja sit se semmonen ehkä niinku olennaisena tähän kokonaisuuteen liittyen, myös halu tehdä työtä niitten erityislasten kanssa. Niin kyllähän sen innostuksen ja halun, sen siirtäminen on vaikeeta.” (D4)

Työn reflektointi ja tutkiminen nousi esille erityisen tärkeänä maailman ja varhaiskasvatuksen muuttuessa. Oma persoona ei saa olla esteenä tai tekosyynä työn syvemmälle pohtimiselle tai sen unohtamiselle. ”Taskuvinkkien” katoaminen on näkynyt matkan varrella lastentarhanopettajan osaamisessa uusien kasvattajasukupolvien myötä.

”...oikeen stereotypia lastentarhanopettajasta on tää Marimekon takki, jossa on näitä taskuja ja joka taskusta löytyy vinkki tilanteeseen kuin tilanteeseen. Mutta itse asiassa kun tarkastelen erityisvarhaiskasvatuksen näkökulmasta, niin monet niistä viihdytysleikeistä, taskuvinkeistä on sellasia pieniä keinoja, millä saadaan sitä arkea sujumaan paremmin. Et musta tuntuu, että semmosta on hävinnyt matkan varrella.” (D4)

Sosionomin koulutuksen kehittämistä ajatellen nousi esille joitakin osaamisvajeita. Sosionomi nähtiin haastateltavien mielestä osaajana lastensuojelulasten parissa ja perhekeskeisyydessä. Sosionomille toivottiin kahden haastateltavan mielestä lisää osaamista erilaisista pedagogisista menetelmistä sekä päivittäisen arkitukemisen ja eri keinojen käyttämisestä. Laulujen käyttö ja tavat houkuttaa lapsia ja saada innostumaan mainittiin erään haastateltavan puheessa, johon hän kaipasi lisää osaamista sosionomeilta. Lapsen kehityspsykologian ja erityishaasteiden tunteminen mainittiin kahden haastateltavan puheessa sosionomille tarvittavasta osaamisesta.

”Mut sitten tommosia erilaisia pedagogisia menetelmiä. Semmonen laulujen käyttö ja tommonen. Se on kyllä vahvempaa lastentarhanopettajilla. Et se on kyllä sillä tavalla, mä tiedän, että se päivittäinen arkitukeminen ja niitten keinojen käyttäminen lapsen siinä kokonaiskehityksessä ja ilmaisussa, niin kyllä niitä välineitä on helpommin napattavissa lastentarhanopettajan koulutuksen omaavilla. Ja lapsen niinku kehityksen tunteminen.” (B2)

## 6 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tieteellisen tutkimuksen yleiset luotettavuuden mittarit ovat reliabiliteetti ja validiteetti. Luotettavuuden tarkastelussa kvalitatiivisessa tutkimuksessa sivutaan Kanasen (2014) mukaan objektiivisuutta tutkijan ollessa vartija tutkimukselleen. Tutkijan käsissä on päätös tutkittavista, siitä mitä ei kysytä ja aineiston analyysitavasta muutamia esimerkkejä mainitakseni. Jo suunnitteluvaiheen luotettavuuden tarkistelu parantaa luotettavuutta sen sijaan, että tyydytään tarkastelemaan luotettavuutta vasta tutkimuksen lopussa. Kanasen mukaan luotettavuutta lisätään kvalitatiivisessa opinnäytetyössä luetuttamalla aineisto haastateltavilla, tiedon kerääminen eri lähteistä ja vertaaminen esimerkiksi omaan tulkintaan, riittävällä dokumentaatiolla perusteluineen, sisäisellä validiteetillä ja saturaatiolla. (Kananen 2014, 150–154.)

Ajan puutteen ja kesälomakauden vuoksi en luetuttanut tekstejä haastateltavilla. Etukäteen keskustelimme yhden haastateltavan kanssa tunnistettavuudesta ja eettisistä seikoista hänen esille tuomanaan asiana. Tutkimuksessa esiintyvien anonyymiteetin takaamiseksi tutkimuslupani on osittain yliviivattu. Analyysivaiheessa pohdin paljon lukemaani ja etsin lisää tietoa jatkuvasti. Aavistus analyysivaiheessa tulosten samansuuntaisuudesta tuntui itseäni kannustavalta seikalta jatkaa työtä. Työni tekemisen dokumentointi ja luotettavuus pyörivät ajatuksissani jokaisessa tutkimuksen vaiheessa ja koen, että päiväkirjamaiset merkinnät olivat tärkeitä. Saturaatio-käsite alkoi esiintyä joidenkin teemahaastattelun kysymysten kohdalla. Toisaalta ajatus haastattelujen laajentamisesta kävi mielessäni lähikuntiin. Koen kuitenkin, että neljän teemahaastattelun tekeminen toi hyvän alun opin tielleni.

Haastattelulle on tunnusomaista kielen merkitys. Haastatteluissa siihen osallistuvat ihmiset pyrkivät käsitteellisesti välittämään omaa mielellistä suhdettaan maailmaan. Tehtäväni on löytää merkityksiä ja pohtia, miten ne rakentuvat heidän puheessaan tiedostaen, uusien ja yhteisten merkitysten syntyminen. Valsinerin (1987, 1997) mukaan haastattelutilanteeseen sovellettuna yhteisrakentaminen (co-construction) merkitsee, että haastatteluvastaus heijastaa aina myös haastattelijan läsnäoloa ja hänen tapaansa kysyä asioita. (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 49.)

Koen, että kysymysteni laajuus antoi mahdollisuuden kysyä isoja kysymyksiä, mutta myös vaikeuden rajata kysymystä. Miten kysyin, millainen tunnetila minulla oli ja mitä vuorovaikutukseni viestitti tilanteessa, vaikutti tiedostamattani haastateltaviin ja päinvastoin myös minuun. On huomattava, että tämä opinnäytetyö on minun näkemykseni haastateltavieni sanoista ja merkityksistä tarvittavasta osaamisesta varhaiserityiskasvatuksessa. Vaikka teemahaastattelulla sanotaankin olevan yhteys tulkintojen eroon tulkitsijan mukaisesti, ei kuitenkaan Kananen mukaan samaan tutkimusongelmaan tutkittaessa löydy kovin monenlaisia tulkintoja (Kananen 2014, 153). Tuloksia ei voi yleistää, ja jonkin toisen tekemänä tutkimus olisi toisenlainen vaihtamalla näkökulmaa tai tutkimusongelmaa. Tämä seikka tuottaisi erilaisia merkityksiä ja johtopäätöksiä.

Haastatteluaineistoni laatua parantaa haastattelupäiväkirja, johon Hirsjärvi ja Hurme viittaavat. Kirjoitin tuntemuksiani jokaisen haastattelun jälkeen heti muistiin, mikä helpottaa muistamistani huomioista haastatteluhetkellä. Laatuun vaikuttaa myös litterointien tekeminen pian haastattelujen jälkeen. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 184–185.) Litteroinnissa noudatin kaikkien haastattelujen kohdalla sana sanaista kirjaamista merkiten myös pidemmät tauot ja esimerkiksi naurun konsepteihini.

Reliaabelius-käsite kohtaa muuttuvien ominaisuuksien käsitteen haastatteluissa. Mikäli jokainen tutkija tekee omien kokemusten perusteella oman tulkintansa, ei ole todennäköistä, että kaksi arvioijaa ymmärtäisi kolmannen sanoman samoin. Yksimielisyys kasvaa kuitenkin, kun arvioinnit sijoitetaan tiettyihin luokkiin luokkien määrän ollessa pieni. Haastateltavieni käyttäytyminen riippuu kontekstista. Mikäli paikka, aika ja tilanne olisivat olleet toisenlaisia, muuttuneet tilanteet olisivat muuttaneet todennäköisesti myös tuloksia. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 186.)

Tutkimuksen validiudesta puhuttaessa nostaisin esille Hirsjärven ja Hurmeen esille tuomat seikat validiuden sisällä olevista asioista. Rakennevalidius käsittelee sitä, onko tutkimus sitä mitä sen oletetaan käsittelevän? Ovatko tutkimuksen käsitteet tarkoituksenmukaisia ja heijastelevatko ne tutkituksi aiottua ilmiötä? Intersubjektivisuuden käsite koskee käsitteiden samantyyppistä käsittämistä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 186–187.) Opinnäytetyöni käsitteistö

perustuu talvella 2014 aloitettuun kirjallisuuskatsaukseen varhaiserityiskasvatuksesta ja osaamis-käsitteestä. Etsin kirjallisuuden lisäksi aihetta koskevia opinnäytetöitä ja väitöskirjoja ym. tutkimuksia valottaakseni kysymyksiä osaamisen ja erityislasten ympäriltä. Aiempi työkokemukseni koulunkäyntiohjaajana ja harjoittelupaikat erityislasten parissa viitoittivat kysymysruntoni syntymistä synnyttäen esiyymmärrystä. Mitkä asiat minä katsoin tarpeelliseksi ottaa mukaan, syntyivät valintojeni ja kirjallisuuden myötä.

Onko yhteinen käsitteenmuodostus haastateltaville mahdollista? Osaamiskäsitteen koen erityisen merkittäväksi aukaista, vaikka jokaisella olisikin samansuuntaiset käsitykset käsitteestä. Osaamisen sisällä olevat asiat merkitsevät. Haastateltavat saattoivat tarkentaa kysymyksiini teemojani, mikä mahdollisti yhteisen käsitteenmuodostuksen syntymistä.

Ulkoisen validiuden käsitteen, joka koskee tutkimustulosten yleistettävyyttä eri tilanteisiin ja erilaisiin henkilöihin, näen Hirsjärven ja Hurmeen tavoin riippuvan kuitenkin historiallisesta ajasta ja kulttuurisista tekijöistä sekä jokaisen yksilön ainutlaatuisuudesta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 188). Olisiko näitä kysymyksiäni esitetty 20 vuotta sitten, vaikka erityislapsia on toki ollut kautta historian? Oppimani mukaan lastentarhanopettaja-käsitteen muuttuminen ajan myötä eri koulutus pohjilta ponnistavaksi ja alan moniammatillisuus 2000-luvun Suomessa ovat muokanneet osaamiskäsitettä ja lastentarhanopettajan osaamisen vaatimuksia erityislasten määrän kasvaessa.

## 7 Tulosten tarkastelu ja pohdinta

Tämän luvun tehtävänä on tarkastella ja jäsentää tutkimukseni tuloksia vuoropuhelussa kirjallisuuden ja tutkimustulosten kanssa sekä toisaalta omaa pohdintaani suhteessa osaamiseen ja varhaiserityiskasvatukseen. Tarkastelen tutkimuksen tuloksia sisältöaluekohtaisesti ja peilaan tuloksiani aiempaan tutkimukseen ja tutkimuskirjallisuuteen. Keskeiseen tutkimuskysymykseeni nousi analyysin tuloksena seitsemän sisältöaluetta.

Ensimmäinen sisältöalue on erityispedagoginen osaaminen, tiimityön sekä vuorovaikutuksen taito, jotka ovat tämän tutkimuksen mukaan kasvattajan erityisiä osaamisvaatimuksia erityisvarhaiskasvatuksessa. Yksilö tarvitsee erityisvarhaiskasvatuksessa yksilön osaamista erityispedagogiikasta, ja yhteisössä toimimisessa tiimityön ja vuorovaikutuksen taidot nousevat keskeisiksi. Erityispedagogiset menetelmät kytkeytyvät kykyyn tunnistaa tuen tarve ja havainnoida lasta. Menetelmätietous tukee erityispedagogisen osaamisen syntymistä.

Vesterinen ja Lankoski näkevät sosionomi (AMK) -tutkinnon jo suorittaneiden lastentarhanopettajien uudet tai vahvistettavat erityisosaamisen tarpeet ja niistä koulutukseen heijastuvat kehittämistarpeet pedagogisen, didaktisen ja erityispedagogisen osaamisen aloilta. Koulu-

tuksen kehittämistarve nousee esille näillä alueilla ja liittyy varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan, didaktiikkaan ja lasten kehityspsykologisen tietoon ja sen soveltamiseen. Lisäksi ennaltaehkäisevän työtteen ja varhaisen puuttumisen menetelmien hallinnan koulutusta koetaan tarvittavan enemmän. Myös opetus- ja ohjaustaitojen teoriapohja sekä erityistä tukea tarvitsevien lasten kasvattaminen, ohjaaminen ja perheiden tukeminen tulevat esille sosionomikoulutuksen kehittämistarpeena. Koulutusta tarvitaan heidän tutkimuksensa mukaan sosioemotionaalisten häiriöiden ja erilaisten oppimisvaikeuksien tuntemukseen, ohjaus- ja opetustaitojen teoriaan ja konkretiaan sekä verkoston ja tukitoimien tuntemiseen. (Vesterinen & Lankoski 2011, 156–158.)

Tämän tutkimuksen tulokset saavat tukea myös Vesterisen ja Lankosken tutkimuksessa, jossa tiimityöskentelytaidot ja tiimin johtaminen nousevat koulutuksen kehittämistarpeiksi yleisissä työelämätaidoissa alaistaitojen ja tiedonhallinnan taitojen lisäksi. Lastentarhanopettajakoulutuksen ja sosionomikoulutuksen alan perusosaamisen ja kokonaisuuden hallintaan he näkevät koulutuksen kehittämistarpeina vuorovaikutustaidot, dialogisuuden, moniammatillisen yhteistyön, monikulttuuristen lasten hoidon ja kasvatuksen sekä palvelujärjestelmäosaamisen. (Vesterinen & Lankoski 2011, 152–155.)

Kasvattajatiimin merkitystä korostaa myös Kupila, jonka mukaan kasvattajatiimiä voidaan pitää työn kehittämisen välineenä mutta myös kontekstina, jossa mahdollistuu jäsenten välinen vuorovaikutus ja reflektio. Tiimin vahvuus on sen asiantuntijuus, joka syntyy sen jäsenten erilaisista työkokemuksista ja kokemustiedoista. Tiimioppiminen voi olla silta yksilöllisen oppimisen ja yhteisön välillä, jossa oppimisprosessi ja työtoiminta kietoutuvat toisiinsa. Kasvattajatiimit voivat myös tehdä tiimisopimuksia, jotka koskevat kasvatus- ja opetuskäytäntöjä. Tiimin kollegat ovat parhaimmillaan rikkaus sekä tuki ja vaikuttavat toisten tiimin jäsenten ammatilliseen osaamiseen ja kehittymiseen myönteisesti. Tähän tuo haasteensa henkilökunnan vaihtuvuus. (Kupila 2012, 305–309.)

Erityispedagogista osaamista on tuloksieni mukaan erityisvarhaiskasvatuksen menetelmätietous ja pedagoginen osaaminen. Kyky havainnoida ja tunnistaa tuen tarve on erilaisten menetelmien lisäksi kasvattajan osaamista varhaiserityiskasvatuksessa. Kaiken pohjana toimii laadukas varhaiskasvatuksen pedagogiikka.

Korkalaisen mukaan varhaiserityiskasvatuksen laadun avaintekijöinä ovat riittävät resurssit, monipuolinen toimiva yhteistyö, henkilöstön perus- ja erityispedagoginen osaaminen, eettisten periaatteiden tiedostaminen ja henkilöstön ymmärrys ja asenne työtä ja erityistä tukea tarvitsevaa lasta kohtaan. Hän näkee yhteyden koulutuksilla, työnohjauksella, konsultaatioilla ja työpajatoiminnoilla oman osaamisen tietoisuuden heräämiseen. Korkalainen korostaa myös tässä tutkimuksessa esiin tulleita vuorovaikutustaitoja. Korkalainen näkee merkityksen myös

lisäksi kärsivällisyydellä, pitkäjänteisyydellä ja nopealla reagoinnilla kasvatustilanteisiin, jotka vaativat tilanneherkkyyttä, muutosvalmiutta ja joustavuutta lapsen tarpeisiin. Innostus ja motivaatio toimia erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa ovat varhaiserityiskasvattajan työn taustalla sekä herkkyyks tunnistaa lasten tarpeita ja korkea eettinen tietoisuus. Työ vaatii Korkalaisen mukaan myös pettymyksen ja palautteen sietokykyä työn tilannesidonaisuuden, nopean muuttuvuuden ja tiiviin moniammatillisen yhteistyön myötä. Epävarmuuden sieto ja työn tulosten hidaskäytyminen ovat osa työtä. Uskallus uudistaa ja kehittää omaa pedagogiikkaa ja uudistua ammatillisesti vaatii uskallusta lasten erilaisuuden ja tilanteiden vaihtumisen myötä. (Korkalainen 2009, 175,182.)

Toisena sisältöalueena aineistosta nousee esille vuorovaikutteisen ja dialogisen kasvatuskulttuurin osaamisen vaatimus kasvatuskumppanuudessa. Voi vaatia uskallusta tuoda tuen tarpeet esille kuitenkin rinnalla kulkien, kuunnellen, yhdessä luottamusta rakentaen ja asiantuntijuus huomioiden. Oma ammatillinen osaaminen ja asiantuntijuus on osattava tuoda esille, koska lapsi nähdään ryhmässä toimivana jäsenenä vanhempien nähdessä lapsen toiminnan kodin kontekstissa. Aineistosta nousee yhdistelmä, jossa dialogisuus ja asiantuntijuus vuorottelevat.

Pihlajan ja Viitalan mukaan lasten elämää tulee tarkastella kiinteänä osana perheen elämää, joten erityistä tukea tarvitsevien lasten kasvatusta ja kuntoutusta suunniteltaessa ja toteutettaessa tulisi huomioida perheen arjen kokonaisuus. Yhteistyö on ollut vielä 1970-luvulla asiantuntijakeskeistä eikä vanhempien omaa lastaan koskevaa asiantuntijuutta ole huomioitu. Ammattilaislähtöisessä työssä asiantuntijuus pohjautuu ammatillisen koulutuksen ja työkokemuksen mukaan. Perhelähtöisessä työssä yhteistyö nähdään kumpuavan kasvatuksellisesta kumppanuudesta, jossa vanhemmat ovat lapsensa asiantuntijoita ja ammattilaiset päivähoiton erityisosajia. Perhelähtöisessä työssä jaetaan vastuuta ja tietoa, kunnioitetaan perheen asiantuntijuutta, kysytään vanhempien mielipidettä ja huomioidaan koko perheen hyvinvointi. (Pihlaja & Viitala 2004, 98–101.)

Tutkimuksessani nousi esille myös näkökulma, miten asioita kasvatuskumppanuudessa esitetään huolen herätessä. Huolen puheeksi ottamisen sääntöjä kertaavat Eriksson ja Arnkil, jotka näkevät huolen puheeksi ottamisen sääntöinä kyvyn ottaa huoli puheeksi niin, että sitä ei tulkita moitteena tai syytteenä. Kyky ennakoida tilannetta, nähdä lapsen onnistumiset ja tuoda ne esille auttavat dialogin syntymistä. Myös joustavuus vuoropuhelussa ja kuunteleminen ovat edellytyksiä dialogin syntymiselle. (Eriksson & Arnkil 2005, 18.)

Myös Kekkonen näkee dialogin syntymisen merkityksen. Lapsi- ja perhepalveluissa on ryhdytty kehittämään ja tutkimaan dialogisen työskentelyn ja vuorovaikutuksen mahdollisuuksia lasten, perheenjäsenten, vanhempien ja omaisten mukaan ottamiseksi lapsen tai nuoren hoitoa, kasvatusta, terapiaa tai kuntoutusta koskeviin neuvotteluihin ja päätöksentekoon. Dialogisuuden

tavoite kasvatuskumppanuudessa on tasa-arvo ja vuorovaikutteisempi tapa ratkaista joskus hankaliakin asiakastilanteita. (Kekkonen 2012, 56–57.) Kekkonen viittaa Poweliin (1995; 1998), joka näkee haasteena kasvatuskumppanuudessa kysymyksen ratkaista, miten henkilöstön, lasten ja vanhempien välisessä kasvatusvuorovaikutuksessa syntyvä tietous muunnetaan ja sisällytetään osaksi varhaiskasvatussuunnitelmia, päivähoidon toimintatapoja ja henkilöstön työmuotoja. Tärkeäksi nousee, miten tieto muunnetaan yhteisissä kasvatustilanteissa pedagogisiksi, kasvatukselliseksi ja hoidolliseksi sisällöiksi, käytännöiksi, dokumentoiduksi havainnoiksi ja reflektioiviksi kasvatustilanteiksi. (ks. Kekkonen 2012, 57.)

Kolmantena sisältöalueena lapsen kuntouttava arki ja oman osaamisen määrittely nousevat tutkimuksessani esille suhteessa lapsen tuen tarpeen tunnistamiseen ja tukitoimien toteuttamiseen. Lisää osaamista tarvitaan tulkintani mukaisesti kokonaisvaltaiseen havainnointiin ja leikin tukemiseen sekä perusasioihin kuten vuorovaikutukseen. Koko varhaiskasvatus on kasvatuksellista vuorovaikutusta, mikä tuntuu osittain unohtuneen henkilökunnalta tulkitessani haastateltavien näkemyksiä vaadittavasta osaamisesta. Näyttää siltä, että erityisen tuen näkökulmasta kaivataan lisää osaamista ja keinoja, joilla henkilöstö voi hallita vaihtoehtoisten kommunikaatiomenetelmien osaamisen ja leikin tukemisen merkityksen ymmärtämisen. Kasvatuksellisen vuorovaikutuksen osaaminen ei näyttäisi myöskään olevan itsestäänselvyys. Jotta lapsen arki olisi kuntouttava, osaamisen on ulotuttava jokaiselle työntekijälle. Myös ymmärrys siitä, että vaikka osaaminen jakautuu, on se mahdollista jokaiselle yhdessä keskustellen ja osaamista jakaen. Osaamistaan voi kasvattaa. Toisaalta osaamista todetaan löytyvän, mutta ongelmaksi nousee sen esille ja näkyväksi tekeminen.

Haasteeksi erityisen ja tehostetun tuen sekä arjen kuntouttavien elementtien toteuttamisessa yhdistyvät varhaiskasvatuksen tukitoimet, osaamisen näkyväksi tekeminen ja kasvatuksellinen vuorovaikutus. Nämä yhdistyvät näkemykseni mukaan lapsen kuntouttavaksi arjeksi, jossa yhtenä osatekijänä on jokaisen työntekijän oman osaamisen määrittely. Jotta lapsi saa yksilöllisen tuen arkeensa, vaatii se kasvattajilta osaamista sovittaa tukitoimet vahvaksi osaksi lapsen arkea. Tämä vaatii kykyä tunnistaa lapsen tuen tarve, mutta myös osaamista varhaiskasvatuksen tukitoimista ja oman osaamisen reflektoinnista.

Sipari näkee kuntouttavan arjen todentuvan kuntien näkökulmasta, kun tietyt ominaisuudet, kuten yhteisöllisyys, toiminnallisuus ja integroitu erityinen tuki täyttyvät. Siparin tutkimuksessa kuvataan, kuinka kuntouttava arki rakentuu asiantuntijoiden keskusteluissa ja muuntuu arjen järjestämiseksi kuntouttavaksi yhteistoiminnassa. Tällöin kuntoutus ja kasvatus ovat yhdessä oppimista, jossa ammatilliset oppivat perheeltä ja vanhemmat puolestaan lapsen tukemisesta. Yhteistoiminnallinen suunnittelu huomioi toiminnan tavoitteet ja päämäärät lapsen osallisuutta ja ympäristöä unohtamatta. Eri toimijoiden tavoitteet ja velvollisuudet ovat

erilaisia, moniasiantuntijuutta kuvaavia. Näiden sovittaminen yhteen kohti yhteistä päämäärää synnyttävät yhteistoiminnan roolit yhteistoiminnan perustaksi. (Sipari 2008, 115–116.)

Oman osaamisen määrittely ja esille tuleminen nousee tulkintani mukaisesti myös osaamishaasteeksi erityisvarhaiskasvatuksessa. Ojala näkee yksilön oppimisen muodostuvan uuden tiedon hankkimisesta ja sen ymmärtämisestä sekä sisäistämisestä, jolloin tieto vasta muuttuu yksilön osaamiseksi. Tiedon omaksuminen ja sisäistäminen onnistuu, kun sitä voi soveltaa käytäntöön, jolloin työssä oppimisen keinot ovat merkittäviä. Tietoa voidaan sisäistää myös keskusteluissa toisen ihmisen kanssa. (Ojala 2008, 216,223.)

Korkalainen näkee ammatillisen asiantuntijuuden ja osaamisen rakentumisessa peruskoulutuksen ja työssä oppimisen lisäksi merkittävänä jatkuvan mahdollisuuden osallistua oman työyhteisönsä ja tiiminsä lisäksi myös erilaisiin kollegiaalisiin ryhmiin. Yhteisöllinen toiminta ja yhteisölliset oppimisforumit mahdollistavat jaetun asiantuntijuuden ja yhteisön asiantunteumuksen laajentamisen. Ryhmissä on mahdollisuus tuoda esille yhteiseen käsittelyyn pedagogisia tai moniammatillisuutta koskevia ongelmia tai kysymyksiä, jolloin reflektio mahdollistuu. Omien osaamisvajeiden ja ongelmien pohdinta oppimista tukevissa ryhmissä edellyttää luottamuksellista kollegiaalista ilmapiiriä. Yhteisön osaaminen on otettava käyttöön, mutta ongelmana voi olla rakenteiden puuttuminen, oman osaamisen tiedostamattomuus ja totuttomuus ratkaista ongelmia yhteisöllisesti. Tällöin tarve ulkopuoliseen konsultaatioon ja asiantuntijoihin kasvaa. Korkalaisen mukaan monet päivähoiton yhteisöt odottavatkin omien ongelmiansa ratkaisijoiksi ulkopuolisia asiantuntijoita ja kokevat niiden puuttuessa voimattomuutta ja riittämättömyyttä. (Korkalainen 2009, 211–213.)

Neljäntenä sisältöalueena on osaamisen siirtymiseen varhais erityiskasvatuksen asiantuntijoilta päiväkotiryhmään liittyvä yhteistyö, jonka helpottumisen tueksi esille nousivat käytännölläheiset vinkit terapeuteilta. Tärkeänä voidaan pitää myös esille nousutta terapeuttien jalkautumista. On helpompi jakaa osaamista, kun hieman tunnetaan. Tällöin on myös helpompi ottaa vastaan uutta. Resurssit sanelevat usein tuen toteuttamista, mutta sopiva määrä tavoitteita lapselle voi edesauttaa tuen toteutumista.

Kolmen haastateltavan puheessa nousi esille osaamisen siirtymisen tai näkyväksi tulon ongelma. Osaamista todettiin löytyvän, mutta haaste sen saamiseen esille nousi keskusteluun. Vilén, Vihunen, Vartiainen, Sivén, Neuvonen ja Kurvinen (2006, 261) näkevät yhteisön keskustelun, teorian tiedon, pohdinnan ja uusien käytäntöjen kokeilun uuden osaamisen pohjana. Tämä näkyy erityisesti erityistä tukea tarvitsevien lasten parissa, jossa jokaisen lapsen yksilöllisyys opettaa siitä, mitä lapsi tarvitsee. Toiminta ei kuitenkaan yksin riitä, vaan siitä on otettava opiksi. Tämän mahdollistaa keskustelu. Vilén yms. (2006) toteavat, että työtään aktiivisesti pohtivat ja kehittävät työntekijät pystyvät paremmin hyödyntämään kokemuksiaan ja



kehittymään ammatillisesti. Toisilta oppiminen onkin hyvä ottaa osaksi työkuultuuria, jolloin keskustelut tiimissä ja kokoneempien työntekijöiden kanssa nousevat tärkeään rooliin. Oman osaamisen jakaminen muille ja työn kehittäminen yhdessä voi motivoida henkilökuntaa hankkimaan lisäkoulutusta. (Vilén, Vihunen, Vartiainen, Sivén, Neuvonen & Kurvinen 2006, 261.)

Raina puolestaan muistuttaa kasvatusyhteisön rakentamisen ammattitaitoon liittyen hyvien käytäntöjen jakamisesta. Tällöin resursseja ei hukata keksimällä pyörää yhä uudelleen, vaan yhteisön osaaminen kasvaa (Raina 2012, 123). Samaan käsitykseen nojaan tutkimukseni perusteella. Haastateltavien mukaan lisäkoulutuksen merkitys kasvaa, kun se toteutuu yhä useammalle. On vaikea tuoda tiimiin yksin uutta oppia. Se vaatii muilta tiimin jäseniltä avoimuutta uudelle tavalle toimia.

Pihlaja korostaa ammatillisen kehittymisen ja osaamisen turvaamisen olevan selkeästi työntekijälähtöistä ja keskittyvän sinne, missä jo alun perin on eniten koulutusta. Työn vaatimuksista selviämisen kannalta hän nostaa työnantajien vastuun huolehtia työntekijöiden osaamisesta esille. (Pihlaja 2005, 170.) Tämä nousi esille myös tutkimuksessani.

Viidentenä sisältöalueena on moniasiantuntijuus ja yhteisöosaaminen. Varhaiserityiskasvatuksessa työtään tekevät moniammatilliset kasvattajat katsovat ja käsittelevät työtään kukin omaan koulutukseensa nojaten. Työtehtävät voivat valikoitua arjessa oman innostuksen ja osaamisen myötä, mutta kuinka osaaminen saadaan kulkeutumaan koko ryhmän kasvattajille, jos yksi tiimistä käy koulutuksen, eikä se siirry muiden osaamiseen. Kaikki eivät voi osata kaikkea ja oman osaamisen tunnistaminen ja reflektointi on merkittävä osa omaa ammatillisuutta ja työssä jaksamista. On osattava delegoida ja uskaltaa todeta, että en osaa. On kuitenkin oltava rehellinen myös itselleen ja toisilleen. Enkö vain tänään ”jaksa” osata vai tarvitaanko vain pieni sysäys osaamisen uudelleen käyttöön ottamiseen? Moniasiantuntijuus on mielestäni mahdollista, mikäli yhteisöosaamisen puute ei ole sen esteenä.

Moniasiantuntijuudesta kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteydessä Murto (2007) näkee merkittävänä osapuolien oman ammatillisen vastuun tiedostamisen, mutta myös kyvyn liittyä toisen ammatin reaali maailmaan ja sen mukanaan tuomaan näkökulmaan. Murto käyttää käsitettä ammatillinen kumppanuus kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteydessä, jonka määränpää on määritellä yhteinen tehtävä. Muiden osapuolien organisaatioiden tietämys ja ymmärrys on Murron mukaan keino toimia lapsen kanssa tehokkaasti ja hyödyntää muiden osaamista yhteistyössä. Jotta yhteistyö voi onnistua, on oltava yhteinen käsitys ryhmän toiminnasta ja periaatteista. Se sisältää Murron mukaan Comptonin ja Calawayn (1989) esittämät hyvän yhteistyön elementit: toisen työntekijän arvostamisen, muiden asiantuntemuksen huomioimisen, tiedon jakamisen, vapauden eriäville mielipiteille ja ongelmien avoimen käsittelyn. Pelkkä ulospäin

suuntautuneisuus ei riitä yhteistyön onnistumiseen. (ks. Murto, Kivirauma & Siljander 2007, 157–158.)

Yhteisöosaaminen on Siparin ja Mäkisen mukaan omien ajatusten peilaamista muiden ajatuksiin työpaikalla tai koulutuksessa. Kuntoutusajattelun muuttuminen vajavuuslähtöisestä ajattelusta yksilön ja ympäristön väliseen muutosprosessilähtöiseen ajatteluun on johtanut entistä suurempaan tarpeeseen tarkastella kuntoutusta yhdessä ja luoda yhteistä ymmärrystä. Lisäksi tarvitaan myös oppimista ja kehittämistä yhdessä. Yksilökohtaisen osaamisen lisäksi kuntoutuksen kehittäminen ja hyvinvointiin tähtääminen vaatii kuntoutuksen ammattilaisten yhdessä rakentamaa osaamista. Uusi osaaminen sisältää yhteistä keskustelua, joka johtaa etsimään yhteistä toiminnan kohdetta ja tarkoitusta. Samalla luodaan yhteisöllistä kuntoutusalan asiantuntijuutta, joka näkyy uusina käsitteinä, arvoina, toimintaa ohjaavina periaatteina ja kuntoutuskäytäntökuvauksina. (Sipari & Mäkinen 2012, 6, 8.)

Pidänkin hyvin merkittävänä kykyä ymmärtää, että jokainen lapsi opettaa meille jotakin. Kyky katsoa juuri tätä lasta ja sitä, mitä hän tarvitsee, synnyttää uutta osaamista. Kuten haastateltavienikin puheessa vilahteli armollisuus itseä kohtaan, koen, että ei tarvitse osata kaikkea mahdollista erityisen tuen tarpeesta ja lapsen tukemisesta. Katsomalla lasta oppii, mitä osaamista haetaan. Tiedon hankkiminen ja oma aktiivisuus kasvattaa osaamista, johon liittyy kiinteästi mielestäni tutkiva asenne työhön ja oman osaamisen tunnistaminen ja jakaminen. Taito antaa mahdollisuus muiden tulkinnoille avartaa omia näkökulmia, luo edellytyksiä uudelle osaamiselle ja uudelle mahdollisuudelle nähdä asiat toisen näkökulmasta. Yhteisen todellisuuden synnyttäminen vaatii näkemykseni mukaisesti juuri sitä osaamista.

Tulkintani mukaan moniammatillisuus voi synnyttää kehittyvää asiantuntijuutta, mikäli yhteisössä mahdollistuu perusteleva keskustelu eri koulutustaustojen näkökulmista ja viitekehystistä. Tiimien yhteistyötaidot ja osaaminen vuorovaikutuksessa korostuvat, mutta keskustelulaanko tiimien sisällä kuitenkin tarpeeksi eri näkökulmista. Onko olemassa keskustelulle avoin ja luova ilmapiiri, jossa annetaan aikaa jokaisen näkökulmalle? Ovatko yhteiset keskustelut myös laajemmin työyhteisössä mahdollisia ja säännöllisiä? Haastateltavani (B2) antama vinkki työn syvempään reflektioon on kolmio: mitä miten ja miksi. Mielestäni pysähtyminen näiden kysymysten äärelle johdattaa syvempään reflektioon ja samalla kohti syvempää osaamista.

Katajamäen mukaan sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoiden asiantuntijuus alkaa kehittyä jo koulutuksen aikana. Se syvenee työkokemuksen karttuessa. Persoonalliset ja sosiaaliset määrittelyt rajaavat usein yhä enemmän asiantuntijuutta tiedollisten määreiden sijaan. Asiantuntijaa voidaankin luokitella monitaituriksi, jolta vaaditaan suunnitelmallisuutta, muutoksen ja erilaisuuden sietokykyä, monipuolisia vuorovaikutustaitoja eli ihmissuhdetaitoja, käytännön

toteutusosaamista, teoreettista osaamista ja eettistä ajattelua. Teoria sulautuu käytännön osaamiseen, jolloin tuloksena on ammatillinen asiantuntijuus. Asiantuntijuuteen liitetään myös arvonäkökulma, mikä tarkoittaa eettistä asiantuntijuutta. Erikoisasiantuntijalla on jokin kärkeosaaminen: jonkin osaamisen alueen korkeatasoinen hallinta. Tiimityön merkitys onkin sen suhteen arvokasta. (Katajamäki 2010, 38–40.)

Toisaalta Katajamäki korostaa ilmapiiriä ja huumorin merkitystä. Hän näkee moniammatillisuuden yhteisön tasolla moniammatillisen ryhmän toimintana, jossa ilmapiirin ja huumorin merkitys ei ole vähäinen. Jokainen ryhmän jäsen tuo omasta viitekehiksestään osaamista täydentäen toisen osaamista kohti yhteisiä tavoitteita. (Katajamäki 2010, 158.)

Happo ja Määttä (2011, 93–94) tutkivat suomalaisten kasvattajien näkemyksiä kasvusta kohti asiantuntijuutta varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tutkimuksessa nousivat esille kontekstinen, pedagoginen ja yhteistyöhön sekä kommunikaatioon liittyvä osaaminen. Yhteistyötä ja kommunikaatioon liittyvää osaamista kuvailtiin moniammatillisena verkostotyönä ja yhteistyönä vanhempien kanssa. Esille nousivat yhteistyöhön ja kommunikaatioon liittyvät elementit empatia, joustavuus, sosiaalisuus, rohkeus ja myös huumori. Turvallisen ilmapiirin luomiseen kasvattajat näkivät mahdollisuuden aktiivisella kuuntelulla, toisen arvostamisella ja läsnäololla. Happo ja Määttä näkevät kasvattajien työn muuttuneen yhä enemmän yksilöllisestä asiantuntijuudesta kohti yhteistyöhön perustuvaa ja sosiaalisesti jaettua asiantuntijuutta. (Happo & Määttä 2011, 93–94.)

Kuudentena sisältöalueena on oman erityisosaamisen ylläpito lisäkoulutuksella ja koulutuksen tuottama asiantuntijuuden kehittyminen ja yhteistyöosaaminen. Tutkimustulosteni mukaan haastateltavat toivovat lisää koulutusta oman erityisosaamisen ylläpitoon ja vastuuttavat henkilökuntaa. Erityiskasvatuksen määrä nähdään liian vähäisenä peruskoulutuksissa. Lisäkoulutusta tarvitaan esimerkiksi vaihtoehtoisten kommunikaatiomenetelmien hallintaan sekä huolen puheeksi ottamiseen. Myöskään aktiivisen tiedonhankinnan merkitystä ei nähdä vähäisenä.

Rouhiainen-Valo, Rantanen, Hovi-Pulsa ja Tietäväinen (2010,11) näkevät sosionomin erityisosaamisen määrittyvän asiakasryhmäkohtaisesti, jolloin voidaan puhua esimerkiksi lastensuojelun tai varhaiskasvatuksen erityisosaamisesta. Erityisosaamista on työorientaation mukaan määrittyvä osaaminen esimerkiksi sosiaalipedagogiikkaan tai luovaan toimintaan liittyvä osaaminen. Erityisosaamista on myös yksittäisten työmenetelmien hallinta.

Hiltunen ja Pihlaja ovat tutkineet lastentarhanopettajien ja erityislastentarhanopettajien erityiskasvatuksen osaamista päivähoitossa itsearvioinnin perusteella. He näkevät päivähoitoinklusiivisen mahdollisuuden tekevän erityiskasvatuksen osaamisen merkittäväksi. Päivähoitossa lapsen sijoittaminen lähipäiväkotiin ja tuen tuominen sinne osaksi lapsen tavanomaista

ympäristöä ovat inklusiivista kasvatusta. Hiltunen ja Pihlaja tutkivat osaamista jakamalla päivähoiton kasvatustyön ja toiminnan eri osa-alueisiin. (Hiltunen & Pihlaja 2010, 172.)

Erot osaamisessa näkyivät eri ammattiryhmien kesken. Lastentarhanopettajat ja erityislastentarhanopettajat arvioivat heikoimmaksi osaamisen osa-alueeseen palvelujärjestelmään liittyvän lainsäädännön tuntemisen ja lapsen vammaisuuteen liittyvät seikat. Tällä alueella erityislastentarhanopettajilla oli parempi osaaminen. Erityislastentarhanopettajat arvioivat parhaaksi osaamisensa, joka liittyy lapsen kielen ja kehityksen tuntemiseen, motivaation viranomais yhteistyössä, lapsihavainnoinnin ja lapsen sosiaalisen kehityksen tuntemisen. Lastentarhanopettajat näkivät osaamisensa olevan erityisesti lapsen sosiaalisen kehityksen tuntemisessa, lapsen fyysisen ja motorisen kehityksen tuntemisessa, päätöksiin osallistumisessa ja vastuun kantamisessa moniammatillisessa yhteistyössä sekä molemminpuolisen luottamuksen luomisen ja ylläpitämisen perhetyössä. Vastaajilla oli selkeä käsitys lapsen kehityksen tuntemisesta ja päivähoiton lakisääteisestä perustehtävästä. Heikoimmaksi osa-alueeksi osaamisessa osoittautui Hiltusen ja Pihlajan tulosten mukaan lapsen erityistuen tarpeen arviointi. Syynä nähtiin mm. tuen tarpeiden moninaisuus ja diagnoosien vaihtuminen osittain uusiin. (Hiltunen & Pihlaja 2010, 180–181.)

Konsultoivat erityislastentarhanopettajat näkivät hyvän koulutuksen tuottavan oppimista erityisesti, jos se liittyy kokemukselliseen oppimiseen ja onnistuu tuomaan vanhan jo opitun taidon esille. Itse kokeillun nähdään opettavan eniten. Isommalle joukolla mahdollistettu lisäkoulutus lisää osaamisen kasvua ja yhteistä osaamista, jolloin asiantuntijuus voi kehittyä. Hyvä koulutus synnyttää siis asiantuntijuuden kehittymistä ja yhteistä osaamista mahdollistaen osaamisen kasvun yhä useammalle päiväkodin kontekstissa.

Kovanen toteaa, että kun työtä tehdään erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa, oman haasteensa työhön antavat erityisen tuen tunnistaminen ja lapsen oppimiseen kannustaminen. Kovanen näkee filosofi Pestalozzin tavan korostaa sekä yksilöllistä että yhteisöllistä näkökulmaa lasten ja aikuisten oppimisessa. Varhaiskasvatuksessa ja erityisvarhaiskasvatuksessa voi yksilöllisyys merkitä esimerkiksi sitä, että lapsen jo opitut taidot ja kulloinkin opittavana olevat asiat johdattavat oppimista ja ohjaamista yhä uusien haasteiden pariin. Yhteisöllisyys voi olla ymmärrystä kartoittava luonnollisen ympäristön tarjoamat haasteet oppimiselle hyödyksi käyttäen sekä rakentaen ne oppimiseen houkutteleviksi. Ohjauksessa tulisi pyrkiä siihen, että lapsen kapasiteetti toimia yhteisössään sekä yhteisön kapasiteetti kohdata yksilöt kasvaa samansuuntaisesti ja yhtäaikaaisesti. Aikuisen oppimisen haasteena onkin nähdä, mitä lapsesta ja lapselta voi oppia ja mahdollistaako vai estääkö aikuisen toiminta lapsen oppimista. (Kovanen 2004, 35–36.)

Kovanen onkin todennut, että olennaista asiantuntijuuden ja osaamisen kehittämisessä on oman ammatillisuuden arviointi ja kehittämistarpeiden tunnistaminen, jolloin asiantuntijuus ja osaaminen jäsenyvät uudelleen reflektion kautta. (Kovanen 2004, 109–113.) Näkemykseni mukaisesti lisäkoulutuksilla henkilökunta saa tähän mahdollisuuden, vaikka koulutus ei aina olisikaan ajankohtainen juuri sillä hetkellä. Yhteinen osaaminen on osa päiväkodin kontekstia, jossa asiantuntijuus voi kehittyä työkokemuksen ja lisäkoulutuksen myötä.

Seitsemäntenä sisältöalueena ovat osaamisen muutos ja vanhemmuuden tukeminen, jotka leijuvat tulevaisuuden haasteina varhaiskasvattajien yllä. Tämä tulkintani perustuu tutkimuksessani esiin tulleille pedagogiikan vähenemisen pelolle, osaamisen muutokselle kasvattajasukupolvien vaihtuessa ja vanhemmuuden muuttumiselle. Pedagogiikan väheneminen ja vanhempien tuen tarve, joka yhä moninaistuu, heikentävät lapsen keskittymistä. Kun lapsella on erityisen tuen tarve, vanhemmuus ja yhteistyö korostuvat päivähoidon kanssa. Mikäli lastentarhanopettajan vakanssit täytetään hoitajavakansseilla, pedagogiikka vähenee. Tämä näkyy jo nyt alle 3-vuotiaiden ryhmissä. Uskon sen liittyvän myös erityisen tarpeen tunnistamiseen ja lapsen tuen toteuttamiseen. Kun joukossa on lisäksi erityisen tuen tarpeen lapsia, pedagogiikan merkitys yhä kasvaa.

Kuten Vesterinen toteaa varhaiskasvatuksen tulevaisuuden visiosta, muutoksista ja haasteista, muutostrendinä tulee olemaan erityisosaamisen kasvava tarve, mutta myös verkosto-osaaminen ja kumppanuustaidot, jotka näkyvät kyvyissä osata hyödyntää muiden osaamista. Lisäksi Vesterinen näkee tulevaisuuden Suomessa myös yhä kasvavan perheiden ongelmien ja pahoinvoinnin liittyen mielenterveys-, päihde- ja työttömyysongelmiin (Vesterinen 2011, 123). Sosionomin perhetyöosaamisen merkitys tuleekin korostumaan tulevaisuudessa.

Varhaiskasvatuksen lainsäädännön uudistamistyöryhmän alainen valmisteluryhmä toteaa tulevasta varhaiskasvatuslaista, että varhaiskasvatuksen laadun peruspilarina on oltava jatkossa korkeatasoinen pedagogiikka. Varhaiskasvatuksen korkeatasoisen pedagogiikan peruspilarit tulee määritellä monitahoisessa keskustelussa ja linjaamisessa siitä, mitkä asiat koetaan merkityksellisimmiksi varhaiskasvatuksen laadun ja sen arvioinnin kannalta. Kasvatukseen ja pedagogiikkaan liittyy suuri määrä erilaisia laadun indikaattoreita, kuten esimerkiksi henkilöstön koulutus, ammatillinen osaaminen, ihmissuhteiden pysyvyys ja vuorovaikutus, varhaiskasvatusympäristö, kasvattajien ja johdon toiminta, yhteistyö ja kasvatuskumppanuus, toiminnan suunnitelmallisuus, asiakkaiden osallisuus, lapsen kokema ilo ja lapsen kehityksen, kasvun, hyvinvoinnin ja oppimisen edistyminen. (Estola, Alila & Kinos 2014, 57. )

## 8 Johtopäätökset ja kehittämisideat

Tutkimukseni tuloksina syntyneet sisältöalueet on tiivistetty seuraavaan taulukkoon. Sisältöalueet ovat opinnäytetyöni tuloksina syntyneitä varhaiserityiskasvatukseen liittyviä osaamisalueita. Tuloksista voidaan päätellä, että erityispedagogisia opintoja tulisi lisätä koulutukseen ja huomioida siten kasvava lasten tuen tarve. Erilaiset vaihtoehtoiset kommunikaatiomenetelmät ja vuorovaikutus nousevat myös tärkeään rooliin. Yhteisössä toimiminen ja tiimityön taidot tulisivat olla jokaisen kasvattajan osaamista erityisvarhaiskasvatuksessa, jossa työtä tehdään moniammatillisissa tiimeissä omaa osaamista jakaen ja uutta osaamista vastaanottaen. Tulevaisuuden haasteina esiin nousevat osaamisen muutos, mahdollinen pedagogiikan väheneminen ja vanhemmuuden kasvava tukeminen.

<b>Sisältöalueet</b>
Erityispedagoginen osaaminen, tiimityö ja vuorovaikutus
Vuorovaikutteinen ja dialoginen kasvatuskulttuuri
Lapsen kuntouttava arki ja kasvattajan oman osaamisen määrittely
Yhteistyötä helpottavat elementit työntekijän osaamisen tueksi
Moniasiantuntijuus ja yhteisöosaaminen
Koulutuksella asiantuntijuuden kehittämiseen ja yhteiseen osaamiseen
Tulevaisuuden haasteet: Osaamisen muutos ja vanhemmuuden tukeminen

Taulukko 1: Tutkimuksen tuloksina syntyneet sisältöalueet.

Näiden tulosten valossa peilaan sosionomin osaamistarpeita sosionomin osaamisvaatimukseen varhaiskasvatuksessa. Sosionomi nähdään tutkimuksessani perhetyön ja lastensuojelun osaajana. Sosionomikoulutuksessa vahvistettavat osaamistarpeet ovat tämän tutkimuksen tuloksina pedagogiikka, kehityspsykologia ja erityishaasteiden tuntemista sekä menetelmiä lapsen päivittäisen arkitukemisen hallintaan mahdollistavat opinnot. Lisäksi sosionomille toivottiin lisää erityispedagogiikan ja vaihtoehtoisten kommunikaatiomenetelmien opintoja sekä huolen puheeksi ottamisen taitoja. Näen yhtäläisyyden omiin sosionomiopintoihini, mutta näen myös sosionomin kyvyn nähdä lapsi osana perhettään ja sosiokulttuurista ympäristöään. Erilaisen osaamisen hyödyntäminen tulisi jatkossakin olla selkeä tavoite myös työssä varhaiserityiskasvatuksessa, jonne sosionomi voi antaa panoksensa erityisesti sosiopedagogisella osaamisellaan. Mahdollisuus opiskella sosionomista erityislastentarhanopettajaksi tulisi olla myös jatkossa laajemmin mahdollista elinikäisen oppimisen näkökulmasta. Lapsi opettaa ja sosionomiopiskelijana on opittu etsimään tietoa laajasti. Tämä laaja valmius tiedon etsimiseen yhdistettynä vuorovaikutustaitoihin, sosiaalipedagogiseen ymmärrykseen ja osaamisen tunnistamiseen ja jakamiseen, on sosionomin matkaa erityisvarhaiskasvatukseen, jossa lapsi on työn keskipiste ja tarkoitus.

Koska varhaiserityiskasvatuksessa tarvittava osaaminen on myös jokaisen sosionomi LTO:n tarvittavaa osaamista, ei varhaiserityiskasvatusta voi erottaa sosionomin osaamisvaatimuksista. Pedagogiikan osuus kohdistuu sosionomiopinnoissa sosiaalipedagogiseen osaamiseen. Kehityspsykologian tuntemusta ja sitä kautta myös kehityksen erilaisten ongelmien havainnointia mahdollistavaa erityispedagogiikan osuutta opinnoissa tulisi lisätä. Kun varhaiskasvatuksessa käytetään yleisesti erilaisia menetelmiä kuten kuvia, olisi ehkä perehdyttävä kuvien käyttöön ja niiden merkitykseen jo sosionomiopintojen aikana. Erilaisten arkitukemisen käytäntöjen avaaminen ja esilletuominen voisivat tulla esille myös jo opintojen aikana. Leikin merkitystä käsitellään Laurean sosionomiopinnoissa kiitettävästi, mutta leikin tukemisen merkitystä ja konkreettista tukemista tulisi kasvattaa jo opintojen aikana. Sosionomiopintojen tämän hetkisen työssä oppimisen määrä on 40 op. Se on kiitettävän paljon ja mahdollistaa opiskelijan kiinnostuksen mukaisen oppimisen myös varhaiserityiskasvatuksessa tarvittavasta osaamisesta jo opintojen aikana. Uusien opetussuunnitelmien mukaan mahdollistuu valinnaisten opintojen laajempi valinnan mahdollisuus, jolloin opiskelija voi rakentaa opintojaan myös luovempaan suuntaan. Tällöin myös musiikillinen ja taiteellinen suuntautuneisuus on mahdollista yhä useammalle.

Laurea-ammattikorkeakoulun sosionomikoulutus antaa mahdollisuudet nähdä lapsi osana sosiokulttuurista ympäristöään. Kyky kohdata lapsi osana perhettä ja lähiympäristöään tuo sosionomille työkaluja arkeen varhaiserityiskasvatuksessa. Koulutuksen aikana mahdollistuvat laajat yhteistyötaidot eri työelämän aloille, joista sosionomi saa ymmärryksen yhteistyöhön ja moniammatilliseen tiedon jakamiseen. Lapsen havainnointiin ja yhteistyöhön perheiden kanssa antaa sosionomikoulutus myös valmiudet. Innostamisen kulttuuri ja vahva dialogisuus nousee sosionomin koulutuksessa vahvasti esille kuten myös reflektiotaitojen ja dialogisuuden ymmärrys ja käyttäminen. Perhetyön osaaminen on sosionomin todellinen vahvuus perheiden kasvavan pahoinvoinnin myötä tulevaisuudessa.

Tutkimukseni tulokset ovat mielestäni osittain yleistettävissä, mikäli lukijoina on varhaiskasvatuksen tai varhaiserityiskasvatuksen alalla toimivat ihmiset. Olen tässä tutkimukseni raportoinnissa pyrkinyt sellaiseen tarkkuuteen, että alalla toimivat ihmiset saisivat mahdollisuuden harkita subjektiivista yleistämistä arvioimalla tutkimustulosten soveltamista ja käyttökelpoisuutta omalta kannaltaan ja omassa toimintaympäristössään. Toisaalta tuloksia ei voi yleistää, koska näkemys on jokaisen tutkimukseeni osallistuneen asiantuntijan oma näkemys. Myös tulkintani on yksilöllinen ja ainutlaatuinen tulkinta. Olen nostanut esille oman näkökulmani valitessani tutkimukseni menetelmiä ja antanut äänen juuri näille ihmisille, jotka katsovat varhaiserityiskasvatusta kukin omasta näkökulmastaan.

Tutkimus lisää ammatillista osaamistani, koska erityispedagogisten menetelmien osuus on mielestäni liian vähäinen sosionomin perusopinnoissa. Toisaalta itsensä lisäkouluttamisen

merkitys painottui tutkimuksessani. Tähän viittaavat myös useat eri lähteet tutkimuksessani. Tämän tutkimuksen tekeminen auttoi ymmärtämään elinikäisen oppimisen merkitystä sekä oman osaamisen syvempää reflektiota ja osaamisen jakamista. Osaamisen jakamisen malli mahdollistui jo sosionomiopintojeni aikana useissa yhteisissä projekteissa, joissa oman osaamisen jakaminen synnytti yhteistä osaamista. Tätä edesauttoi Laurean LBD- mallin myötä tuleva yhteistyö työelämän kanssa.

Koen, että kuvani siitä, että erityinen lapsi on erityinen juuri omana itsenään, vahvistui haastatteluja tehdessäni ja lukiessani. Alalla pitkään toimineet konsultoivat erityislastentarhanopettajat katsoivat erityisvarhaiskasvatusta pitkän työuran mukanaan tuomalla viisaudella. Jokaisen puheesta kuului lasten puolta pitämisen ääni. Pitkän työuran tuoma viisaus toi oman näkökulmansa tutkimukseeni, joka olisi ollut toisenlainen, mikäli asiantuntijat olisivat toimineet alalla vain hetken. Kuitenkin jatkuva oppiminen ja itsensä kehittäminen kuului jokaisen puheesta.

Koulutus on antanut meille siivet matkalle lapsen maailmaan. Siivet saavat vahvistusta työn tekemisestä ja aktiivisen oman osaamisen kehittäminen on sosionomin polkua kohti asiantuntijuutta lapsen rinnalla kulkevaksi varhaiskasvatuksen asiantuntijaksi. Nalle Puhin sanoin:

Risto Reipas aloitti leikkaamalla suuren siivun kakun keskimmäisestä kerroksesta. ”Kiitos loistavista esityksistä”, hän sanoi. ”En arvannutkaan, että teillä on tuollaisia erityistaitoja.” ”Emme tainneet itsekään aavistaa, mitä kaikkea osaamme”, Nasu tuumasi. ”Mutta onneksi Puh sai meidät ymmärtämään, että jokainen on hyvä jossakin.”

”Jopa minä!” Ihaa muistutti.

”Ju-hu-huu!” Tiikeri kajautti. ”Meillä riittää taitoja vielä toiseen ja kolmanteenkin näytökseen!” Ja siitä kaikki ystävykset olivatkin yhtä mieltä.

(Puolen hehtaarin metsän taitonäytös 2010.)

Tutkimusta tehdessäni esille nousi osaamisen ja erityisvarhaiskasvatuksen ympärille kysymys osaamisen esille tuomisesta ja näkyväksi tekemisestä. Jos osaamista on, miksi se ei näy. Mistä johtuu, että osaaminen ei tule näkyville? Ilmapiirin, johtajuuden, asenteiden ja työyhteisöjen avoimuuden tutkiminen ja kehittäminen ovat varhais- ja varhaiserityiskasvatuksen tulevaisuutta. Yhä useampi jää eläkkeelle ja uusi sukupolvi kasvattajia astuu kentälle. Meillä on osaamista, mutta usko uuden oppimiseen ei saa kadota.

Onko yhteistä keskustelua liian vähän? Pitäisikö lisätä yhteisiä foorumeita, joissa ei kokoontu koulutusaloittain, vaan rinta rinnan erityislastentarhanopettajat, lastentarhanopettajat,



sosionomit, lähihoitajat ja muut varhaiskasvatuksessa ja varhaiserityiskasvatuksessa työskentelevät kasvattajat? Miten synnyttää yhteinen todellisuus ja tiimien avoin keskustelu?

Tutkimusta voisi jatkaa niin, että erityisvarhaiskasvatuksessa työskentelevä monialainen henkilöstö saisi omalta osaltaan vastata kysymyksiin osaamisesta erityislasten parissa. Näin saataisiin monialaista keskustelua ja avoimuutta lisää varhaiserityiskasvatukseen. Jatkotutkimusta voisi toteuttaa myös jo valmistuneiden ja työelämässä olevien lastentarhanopettajan pätevyyden hankkineiden sosionomien parista. Mitä osaamista he katsovat erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa tarvittavan? Näin keskustelu jatkuisi ja kehittämistyö sosionomikoulutuksessa saisi arvokasta kokemuseräistä tietoa kentältä.

Koen oppineeni asiantuntijoilta merkittäviä asioita, jotka aion piilottaa taskuuni poimiakseni niitä lastentarhanopettajana pitkin matkaa työhöni. Olen erityisen kiitollinen näille neljälle asiantuntijalle, jotka avarsivat kuvaani tämän päivän työstä varhaiskasvatuksessa ja varhaiserityiskasvatuksessa.

## Lähteet

## Painetut lähteet

Alila, K. 2004. Laadukas varhaiskasvatus erityisen tuen perustana. Teoksessa Heinämäki, L. Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa. Erityispäivähoito-lapsen mahdollisuus. Oppaita 58. Helsinki: Stakes, 16–21.

Alijoki, A. & Pihlaja, P. 2012. Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisten tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.). Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 260–273.

Asetus lasten päivähoidosta. 16.3.1973/239.

Collin, K., Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia. Helsinki: WSOY.

Eriksson, E. & Arnkil, E. 2005. Huoli puheeksi. Opas varhaisista dialogeista. Oppaita 60. Helsinki: Stakes.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8.painos. Tampere: Vastapaino.

Estola, E., Alila, K. & Kinos, J. 2014. Teoksessa Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H-M., Polvinen, M., Laaksonen, R. & Lamberg, K. Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevalle työryhmälle. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuitioita ja selvityksiä 2014:12, 54–59.

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto, A. (toim.) & Onnismaa, J. Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Vantaa: Kansanvalistusseura.

Hanhinen, T. 2010. Työelämäosaaminen. Kvalifikaatioiden luokitusjärjestelmän konstruointi. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja.

Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Vantaa: Edufin.

Heinämäki, L. 2004a. Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa. Erityispäivähoito – lapsen mahdollisuus. Oppaita 58. Helsinki: Stakes.

Heinämäki, L. 2004b. Erityisesti päivähoidossa. Kunnallisten toimijoiden ja päättäjien näkemykset erityispäivähoidon funktiosta palvelujärjestelmässä. Tutkimuksia 136. Helsinki: Stakes.

Heinämäki, L. 2005. Varhaista tukea lapselle – työvälineenä kehittämisvalikko. Oppaita 62. Helsinki: Stakes.

Hiltunen, T. & Pihlaja, P. 2010. Erityiskasvatus päivähoidossa—Lastentarhanopettajien ja erityislastentarhanopettajien osaamisen arviointi. Teoksessa Korhonen, R., Rönkkö, M-L. & Aeriala, J. (toim.) Pienet oppimassa: kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen. Turku: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö, 171–187.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. 6.painos. Helsinki: Tammi.

- Huhtanen, K. 2004. Varhainen puuttuminen. Erityisen tuen tarpeen kohtaaminen päivähoitossa. Helsinki: Finn Lectura.
- Kananen, J. 2014. Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja-sarja. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Karila, K. & Nummenmaa, A.R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotit. Helsinki: WSOY.
- Kaskela, M. & Kekkonen, M. 2006. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta. Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Oppaita 63. Helsinki: Stakes.
- Koivunen, P-L. 2009. Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Korkalainen, P. 2009. Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen. Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä. Jyväskylän yliopiston tutkimuksia 363. Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja.
- Kronqvist, E-L. & Pulkkinen, M-L. 2007. Kehityspsykologia. Matkalla muutokseen. Helsinki: WSOY.
- Kupila, P. 2012. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) 2012. Varhaiskasvatuksen käsikirja. 2.painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 300–311.
- Laki lasten päivähoitosta. 19.1.1973/36.
- Murto, P. Kivirauma, J. & Siljander, P. (toim.) 2007. Uskallanko puhua? Kasvatuksellisella kuntoutuksella itsenäiseen toimintaan. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Otala, L. 2008. Osaamispääoman johtamisesta kilpailuetu. Helsinki: WSOY.
- Pihlaja, P. 2005. Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoitossa. Helsinki: Kuntaliitto.
- Pihlaja, P., Rantanen, M-L. & Sonne, V. 2010. Varhaiserityiskasvatuksen haasteita ja vahvuuksia. Julkaisuja 1/2010. Turku: Varsinais-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus.
- Pihlaja, P. & Viitala, R. 2004. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY.
- Puolen hehtaarin metsän taitonäytös.2010. Lasten oma kirjakerho. Helsinki: Sanoma Magazine.
- Raina, L. 2012. Uusi yhteisöllisyys. Kasvatusyhteisön rakentamisen ammattitaito. Helsinki: Arator.
- Rantala, A., Määttä, P. & Uotinen, S. 2012. Perheiden ja ammatti-ihmisten yhteistyö. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja-opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino, 373–401.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Yläne, S. & Paavilainen, E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOY.
- Sipari, S. 2008. Kuntouttava arki lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja.

Suhonen, E. 2006. Elämää lähiöpäiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Teoksessa Kontu, E. & Suhonen, E. (toim.) Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. 2. painos. Helsinki: Yliopistopaino, 47–56.

Takala, M. 2005. Uuden profession käyttöönotto varhaiserityisopetuksessa. Teoksessa Kontu, E. & Suhonen, E. (toim.) Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. 2. painos. Helsinki: Yliopistopaino, 35–45.

Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 11. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Tuomi, L. & Sumkin, T. 2012. Osaamisen ja työn johtaminen – organisaation oppimisen oivalluksia. Helsinki: Sanoma Pro.

Vesterinen, M-L. & Lankoski, M. 2011. Lastentarhanopettajan osaamistarpeet ja koulutuksen kehittäminen tulevaisuudessa. Teoksessa Vesterinen, M-L. (toim.) Sote-ennakointi. Sosiaali- ja terveysalan sekä varhaiskasvatuksen tulevaisuuden ennakointi. Iisalmi: Etelä-Karjalan koulutuskuntayhtymän julkaisuja, 152–161.

Vilén, M., Vihunen, R., Vartiainen, J., Sivén, T., Neuvonen, S. & Kurvinen, A. 2006. Lapsuus erityinen elämänvaihe. Helsinki: WSOY.

Virolainen, A. 2014. Osaaminen päivähoitotyössä. Teoksessa Häkkä, A., Kuokkanen, H. & Virolainen, A. (toim.). Lapsen parhaaksi. Lähihoitaja varhaiskasvattajana. Helsinki: Edita, 287–295.

#### Sähköiset lähteet

Ammattikorkeakoulujen sosiaalialan varhaiskasvatustyöryhmä. 2011. Sosionomi (AMK) lastentarhanopettaja kelpoisuus, varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikan määrittelyä ja lastentarhanopettajan kelpoisuuden antavien 60 opintopisteen sisältöjen rakentumisen suositus. Viitattu 2.3.2014. [http://www.sosiaaliportti.fi/File/fd88eab7-1ae9-4a00-a93b-50fec458d6f9/Sosionomi\\_AMK\\_varhaiskasvatus\\_opinnot\\_60\\_op\\_04\\_2011.pdf](http://www.sosiaaliportti.fi/File/fd88eab7-1ae9-4a00-a93b-50fec458d6f9/Sosionomi_AMK_varhaiskasvatus_opinnot_60_op_04_2011.pdf)

Happo, I. 2008. Sosionomin (AMK) osaaminen ja osaamishaasteet varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Viinamäki, L. (toim.) 14 puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemasta Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Kemi: Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja. Viitattu 27.8.2014. [http://www.metropolia.fi/fileadmin/user\\_upload/Hakutoimisto/Kev%C3%A4t\\_2011\\_NUKO/sote/Viinamaki\\_A\\_2\\_2008.pdf](http://www.metropolia.fi/fileadmin/user_upload/Hakutoimisto/Kev%C3%A4t_2011_NUKO/sote/Viinamaki_A_2_2008.pdf)

Happo, I. & Määttä, K. 2011. Expertise of Early Childhood Educators. International Education Studies. Vol.4.No 3; August 2011. Viitattu 2.12.2014. <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/11581/8194>

Karila, K., Harju-Luukkainen, H., Juntunen, A., Kainulainen, S., Kaulio-Kuikka, K., Mattila, V., Rantala, K., Ropponen, M., Rouhiainen-Valo, T., Siren-Aura, M., Goman, J. Mustonen, K. & Smeds-Nylund, A-S. 2013. Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa. Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7: 2013. Viitattu 4.3.2014. [http://www.kka.fi/files/1960/KKA\\_0713.pdf](http://www.kka.fi/files/1960/KKA_0713.pdf)

Kasvun ja oppimisen tuki varhaiskasvatuksessa. 2011. Espoon suomenkielinen varhaiskasvatus. Viitattu 31.8.2014. <http://espoo04.hosting.documenta.fi/kokous/2011200300-12-4.PDF>

Kasvun kumppanit. 2014. Tuki varhaiskasvatuksessa. Viitattu 31.8.2014. [http://www.thl.fi/fi\\_FI/web/kasvunkumppanit-fi/tyon/lapsen/tuki\\_varhaiskasvatuksessa](http://www.thl.fi/fi_FI/web/kasvunkumppanit-fi/tyon/lapsen/tuki_varhaiskasvatuksessa)

Katajamäki, E. 2010. Moniammatillisuus ja sen oppiminen. Tapaustutkimus ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden osastolta. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja. Viitattu 8.11.2014. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66639/978-951-44-8152-9.pdf?sequence=1>

Kekkonen, M. 2012. Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoitoon diskursiivisilla näyttämöillä. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Tutkimus 72/2012. Viitattu 24.10.2014. <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/7ca705d5-e5be-415f-b70b-4b862c8e707f>

Kolmiportainen tuen malli. 2014. LukiMat – oppimisen arviointi. Viitattu 6.6.2014. <http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/tietopaivelu/taustaa/kolmiportainen-tuen-malli>

Kolmiportainen tuki. 2013. Peda.net. Viitattu 3.5.2014. [http://www.peda.net/veraja/ophs/perusopetus/oppimisen\\_tuki/kolmiportainen](http://www.peda.net/veraja/ophs/perusopetus/oppimisen_tuki/kolmiportainen)

Kovanen, P. 2004. Oppiminen ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa. Varhaisen oppimaan oppimisen suunnitelma erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjauksessa. Jyväskylän yliopiston tutkimuksia 256. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 21.2.2014. [https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41046/978-951-39-5119-1\\_2004.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41046/978-951-39-5119-1_2004.pdf?sequence=1)

Rouhiainen-Valo, T., Rantanen, T., Hovi-Pulsa, R. & Tietäväinen, S. 2010. Kompetenssit ”sosiaalisen” puolustamisessa. Kompetenssit sosionomien (AMK ja ylempi AMK) ydinosaamisen avajaina. Teoksessa Viinamäki, L. (toim.) Sosionomin ammatti ja työ 2010–2025. Havaintoja ja päätelmiä sosionomien (AMK ja ylempi AMK) profiilista Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja. Raportteja ja tutkimuksia 3/2010. Viitattu 22.10.2014. <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/54727/viinamaki%20A%203%202010.pdf?sequence=1>

Sipari, S. & Mäkinen, E. 2012. Yhdessä rakentuva kuntoutusosaaminen. Metropolia-ammattikorkeakoulun julkaisusarja. Viitattu 20.10.2014. [http://www.metropolia.fi/fileadmin/user\\_upload/Julkaisutoiminta/Julkaisusarjat/AATOS/PDF/Metropolia\\_AATOS\\_6-12.pdf](http://www.metropolia.fi/fileadmin/user_upload/Julkaisutoiminta/Julkaisusarjat/AATOS/PDF/Metropolia_AATOS_6-12.pdf)

Sosionomi AMK kompetenssit koulutuksen eri vaiheissa. 2011. Sosiaalialan ammattikorkeakouluverkosto. Viitattu 1.4.2014. <http://www.sosiaaliportti.fi/File/345923af-ab4f-4bf3-aea4-558c8f5ebe33/KOMPETENSSIT+KOULUTUKSEN+ERI+VAIHEISSA+04+2011.pdf>

Tast, E. 2005. Sosionomin (AMK) osaamisprofiili varhaiskasvatuksessa ammattikorkeakoulun opettajien näkemänä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Lisensiaatintyö. Viitattu 20.6.2014. [http://portal.hamk.fi/portal/page/portal/HAMKJulkisetDokumentit/Yleisopalvelut/Julkaisupalvelut/Kirjat/opetus\\_ohjaus\\_ja\\_osaaminen/Sosionomin\\_AMK\\_osaamisprofiili.pdf](http://portal.hamk.fi/portal/page/portal/HAMKJulkisetDokumentit/Yleisopalvelut/Julkaisupalvelut/Kirjat/opetus_ohjaus_ja_osaaminen/Sosionomin_AMK_osaamisprofiili.pdf)

Varhaiskasvatuksen erityisopettaja. 2007. Helsinki: Lastentarhanopettajanliitto. Viitattu 20.5.2014. <http://www.lastentarha.fi/pls/portal/docs/PAGE/LTOL/01LTOL/00LTOL/06JULKAISUT/ESITET/ERKKA.PDF>

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita 56. Viitattu 16.6.2014. <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ea74066>

Vesterinen, M-L. 2011. (toim.) Varhaiskasvatuksen tulevaisuuden visio, muutokset ja haasteet. Teoksessa Sote-ennakointi. Sosiaali- ja terveysalan sekä varhaiskasvatuksen tulevaisuuden ennakointi. Iisalmi: Etelä-Karjalan koulutuskuntayhtymän julkaisuja. Viitattu 10.8.2014. [http://www.ooph.fi/download/133556\\_SOTE-ENNAKOINTI\\_loppuraportti.pdf](http://www.ooph.fi/download/133556_SOTE-ENNAKOINTI_loppuraportti.pdf) ,121–126.

Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja. Viitattu 28.8.2014. [https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/44052/978-951-39-5785-8\\_vaitos23082014%20.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/44052/978-951-39-5785-8_vaitos23082014%20.pdf?sequence=1)

## Kuvat

Kuva 1:Varhaisen tuen rakentuminen arkeen. (Heinämäki 2005,10) .....	15
Kuva 2:Yksilön osaaminen. (Ojala 2008, 51.).....	21

## Liitteet

Liite 1 Kysymysrunko .....	65
Liite 2 Esimerkki aineiston sisällönanalyysistä .....	66
Liite 3 Luokkien syntyminen sisällönanalyysissä .....	68
Liite 4 Tutkimuslupa .....	69



## Liite 1 Kysymysrunko

Muodostuu osaamis-käsitteen ja erityisvarhaiskasvatuksen ympärille

1. Tausta
  - haastateltavien taustatiedot
2. Osaaminen
  - Millaisen osaamisen näet varhais erityiskasvatuksessa merkittävänä?
  - Millainen osaaminen on mielestäsi erityisen tärkeää?
  - Millaisia haasteita sosiaalis-emotionaaliset ja kielenkehityksen ongelmat tuovat henkilöstön osaamiseen?
  - Mitkä ovat mielestäsi keskeiset osaamisalueet varhais erityiskasvatuksessa?
3. Kasvatuskumppanuus osana lapsen tukea
  - Mitä vaatimuksia kasvatuskumppanuus tuo osaamiseen?
  - Millaisena yhteistyö vanhempien ja henkilöstön välillä näkyy?
4. Tuen tarpeen tunnistaminen ja tukitoimien toteuttaminen
  - Arjen kuntouttavat elementit? Ketkä toteuttaa?
  - Jakautuuko osaamisen mukaan? Mitä käytännössä tapahtuu?
  - Mitä osaamista tarvitaan erityisesti? Missä näet kehitettävää?
  - Tavallinen ryhmä ja erityisryhmä? Eroaako ammatillinen osaaminen tavallisissa ryhmissä ja erityisryhmissä?
5. Omat kokemukset keltana
  - Miten asiantuntijoiden arviot kohtaavat tuen käytännön muodot?
6. Moniammatillisuus
  - Ketkä ovat mukana?
  - Mitkä ovat moniammatillisuuden hyödyt? Haasteet? Kehitettävää yhteistyössä?
7. Koulutus ja lisäkoulutus, osaamistarpeiden ja koulutuksen kohtaaminen
  - Miten koet koulutuksen vaikuttavan osaamiseen erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa?
  - Hyviä kokemuksia koulutuksista?
  - Minkälaisia koulutuksia tarvitaan?
8. Ajankohtaiset haasteet
  - Kehittämisideat
  - Tuleeko lopuksi mieleen jotain erityistä sanottavaa

## Liite 2 Esimerkki aineiston sisällönanalyysistä

Osaaminen yleisesti ja erityisesti sos.em.lapset sekä kielellistä tukea tarvitsevat.


Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
...että mikä on se oma osaamisalue, mikä on se mun perustehtävä? Ja sit huomaa, että joku asia ei kuulukaan enää mulle. (D4)	Oman osaamisalan löytäminen
Se asennoituminen, että jos sul on joku ongelma, niin sitä ei kauhistella, vaan katotaan et mitenkäs tästä eteenpäin..(B2)	Asennoituminen ongelmiin
Et se työntekijän näkemys asiasta voi olla et tässä on isoja pulmia ja vanhemmat ei koe vielä minkäänlaisia pulmia.(D4)	Kasvatuskumppanuustaidot
...tosi positiivista vuorovaikutusta ja läsnäoloa (A1)	Vuorovaikutus ja läsnäolo
Semmonen vastavuoroisuuden tukeminen, mikä on meillä aika vahva mun mielestä kaikilla, jotka on tällä alalla.(B2)	Vastavuoroisuus
Se oma kyky suunnitella sitä toimintaa ja organisoida toimintaa ja lasten kuntoutusta myöskin niin, että siinä on niitä muita lapsia, jotka ei tarvitse tukea. (C3)	Ryhmän huomiointi
"mut ku se vie se laps yhden aikuisen ajan", niin herää kysymys et mitä varten me aikuiset sit siellä ollaan, jos ei niitä lapsia varten. (D4)	Läsnäolo ja asenne
Et ei oo sillai, et lapsella on kielellisii ongelmii. Toki on näin, mutta tuntuu, että entistä enemmän on sellasii lapsii, joilla on niitä omia ongelmia ja on perheen ongelmia. (D4)	Perhetyöosaaminen
...jos hänellä on se kokonaisnäkemys ja se tavoitteellisuus, niin silloin ne saadaan ne palaset...(B2)	Tiimivastaavan kokonaisnäkemys ja tavoitteellisuus
Ja sitte pitää olla koko tiiimi mukana. Toimia samalla tavalla...(B2)	Tiimin yhtenäiset tavat toimia
Ja sit jotenkin ne havainnointitaidot, semmonen osaaminen, dokumentointi ja niiden hyväksikäyttö. (D1)	Havainnointi ja dokumentointi

...ja me käydään kaikki ne lapset silleen läpi, että nouseeko joku huoli. Et siinä...jos ne vaan huomaa sen mulle esille tuoda, niin sitä huomaan siihen tarttua...(A1)	Tuen tarpeen tunnistaminen ja huolen esille tuominen
...niin kyllä mun mielestä täytyy olla sitä osaamista, että osaa käyttää menetelmiä erityislasten tai tuen tarpeisten lasten kanssa. (A1)	Menetelmäosaaminen
Eli se kuvien käyttö on aivan ehdoton sillä tavalla monipuolisesti vielä. ( A1)	Kuvien monipuolinen käyttö
Se on ehkä se kaikkein haasteellisin tilanne, jos tulee lapsi, jolla ei oo mitään muuta kieltä kuin tukiviittomat. (B2)	Vaihtoehtoisten kommunikaatiomenetelmien käyttö ja aktiivisuus ottaa asioista selvää
...omaa aktiivisuutta ottaa selvää, lisäkoulutusta, mahdollista tukiviittomien taitamista, mallintamista, ehkä semmosta omaa aktiivisuutta ottaa selvää ja olla yhteyksissä kuntouttaviin tahoihin. (C3)	
Jos aatellaan ihan erityisvarhaiskasvatusta ja osaamista niin tietenkä hyvä, vankka tietoisuus ja osaaminen lapsen kehityksestä, kehityspsykologiasta...(C3)	Lapsen normaalin kehityksen tunteminen
Et jos ei siellä ryhmissä toimi ne semmoset perusvarhaiskasvatuksen pedagogiikat kunolla, niin sinne on aika turha rakentaa päälle tehostettua tai erityistä tukea, koska ne ei toimi silloin. (D4)	Laadukas varhaiskasvatuksen pedagogiikka
Se osaaminen, semmonen että näkee kokonaisuuden, näkee lapsen ei-irrationalisena, vaan osana sitä oppimis- ja varhaiskasvatusympäristöä, osana sitä perhettä. ( B2)	Lapsi osana oppimisympäristöään, perhettä

## Liite 3 Luokkien syntyminen sisällönanalysissä

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka
Oman osaamisalan löytäminen	Eettinen reflektio- osaaminen	Pedagoginen osaaminen	Erytispedagoginen osaaminen
Asennoituminen ongelmiin			
Tuen tarpeen tunnistaminen ja huolen esille tuominen	Tuen tarpeen tunnistami- nen ja havainnointitaidot		
Havainnointi ja dokumentointi			
Lapsen normaalin kehityksen tunteminen	Laadukas varhaiskasva- tuksen pedagogiikka		
Lapsi osana oppimisympäris- töä ja perhettä			
Laadukas varhaiskasvatuksen pedagogiikka			
Menetelmäosaaminen	Menetelmätietous	Erytis varhaiskasvatuksen menetelmäosaaminen	
Kuvien monipuolinen käyttö			
Vaihtoehtoiset kommunikaatiomenetelmät ja oma aktiivisuus			
Kasvatuskumppanuustaidot	Vuorovaikutustaidot ja tiimityö	Sosiaaliset taidot	Vuorovaikutus – ja tiimityöosaaminen
Vuorovaikutus ja läsnäolo			
Vastavuoroisuus			
Ryhmän huomiointi			
Läsnäolo ja asenne			
Perhetyöosaaminen			
Tiimivastaavan kokonaisnä- kemys ja tavoitteellisuus			
Tiimin yhtenäiset tavat toimia			

Liite 4 Tutkimuslupa

	PÄÄTÖS	Nro 61/2014
Sivistystoimenjohtaja	31.3.2014	KOULA/37/2014

**Tutkimuslupa opinnäytetyöhön erikoisvarhaiskasvatuksesta**

Laurea-ammattikorkeakoulun sosionomiopiskelija Suvi Seinä esittää tutkimuslupa-anomuksessaan (liite) 27.3.2014 mm. seuraavaa:

"Tutkimussuunnitelma opinnäytetyöhön erityisvarhaiskasvatuksesta

Teemahaastattelun keinoin neljän konsultoivan erityislastentarhanopettajan näkemyksiä varhaiskasvatuksen henkilöstön osamisesta. Oheisena on tutkimussuunnitelma sekä alustava kysymysrunko."

Varhaiskasvatuspäällikkö  puoltaa tutkimuksen suorittamista.

Päätös:

Myönnän Laurea-ammattikorkeakoulun sosionomiopiskelija Suvi Seinälle luvan suorittaa opinnäytetyöhönsä liittyvä tutkimus, jonka aiheena on erityisvarhaiskasvatus.

Tutkimuksen tuloksia tulee käsitellä luottamuksellisesti eikä tutkimustuloksissa tule käyttää sellaisia tietoja, joista kyselyyn vastaajat voisi tunnistaa.

Lisäksi opinnäytetyön keskeiset tulokset tulee saattaa varhaiskasvatuspäällikön kautta kaupungin erityisvarhaiskasvatuksessa työskentelevien henkilöiden tiedoksi.

  
Sivistystoimenjohtaja

Perusteet ja asiakirjat	sivistystoimialan johtosääntö 1.1.2014 alkaen
Täytäntöönpano	Suvi Seinä erityisvarhaiskasvatus
Muutoksenhaku	oikaisuvaatimus