

Tiia Kuronen

KEHITYKSEN JA OPPIMISEN TUEN TOTEUTUMINEN 1–5-VUOTIAIDEN LASTEN SISARUSRYHMÄSSÄ

Varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen
erityisopettajien näkemyksiä

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Toukokuu 2022

TIIVISTELMÄ

Tiia Kuronen: Kehityksen ja oppimisen tuen toteutuminen 1–5- vuotiaiden lasten sisarusryhmässä: Varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemyksiä.

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden maisterin tutkinto-ohjelma

Toukokuu 2022

Tässä tutkimuksessa tutkittiin varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemyksiä kehityksen ja oppimisen tuen toteutumisesta 1–5- vuotiaiden lasten sisarusryhmässä. Tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, millaisin keinoin kehityksen ja oppimisen tukea toteutetaan käytännössä 1–5- vuotiaiden lasten sisarusryhmissä, kun ikäjakauma ja erilaiset tuen tarpeet ovat moninaisia. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin myös sitä, millaisia haasteita ja mahdollisuuksia sisarusryhmä luo kehityksen ja oppimisen tuen toteuttamiselle.

Tutkimus toteutettiin laadullisella tutkimusotteella. Aineisto kerättiin puolistrukturoidulla haastattelulla, johon osallistui yhteensä 10 varhaiskasvatuksen ammattilaista; viisi varhaiskasvatuksen opettajaa sekä viisi varhaiskasvatuksen erityisopettajaa eräästä Kanta- Hämeessä sijaitsevasta kunnasta. Kaikki tutkimukseen osallistuneet henkilöt työskentelivät sisarusryhmissä. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Tutkimuksessa pyrittiin vertailemaan varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemyksiä keskenään.

Tutkimuksen ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tutkittiin, millaisin keinoin kehityksen ja oppimisen tukea toteutetaan sisarusryhmässä käytännön tasolla. Sekä varhaiskasvatuksen opettajat että varhaiskasvatuksen erityisopettajat mainitsivat muun muassa pedagogiikan toteuttamiseen, VASU-työskentelyyn sekä tiimityöhön viittaavia keinoja. Tämän tutkimuskysymyksen kohdalla kumpikin ammattiryhmä mainitsi myös tekijöitä, jotka haastavat tuen toteuttamista sisarusryhmässä eli toisin sanoen viittaa tuen toteutumattomuuteen.

Tämän tutkimuksen toisessa tutkimuskysymyksessä pyrittiin selvittämään, millaisia mahdollisuuksia sisarusryhmätoiminta luo kehityksen ja oppimisen tuen toteuttamiselle. Molemmat ammattiryhmät mainitsivat oppimiseen liittyviä tekijöitä sekä pysyvät ihmissuhteet. Varhaiskasvatuksen opettajat näkivät selkeästi vähemmän tuen toteuttamisen mahdollisuuksia sisarusryhmässä verrattuna varhaiskasvatuksen erityisopettajiin.

Tutkimuksen kolmannessa eli viimeisessä tutkimuskysymyksessä puolestaan tarkasteltiin, millaisia haasteita sisarusryhmätoiminta asettaa kehityksen ja oppimisen tuen toteuttamiselle. Molemmat ammattiryhmät sekä pedagogiikkaan, arjen sujuvuuteen sekä resursseihin liittyviä haasteita, mutta varhaiskasvatuksen opettajat mainitsivat hyvin paljon enemmän tuen toteuttamisen haasteita sisarusryhmässä. Erityisen huolestuttava tulos oli, kun ryhmässä työskentelevät varhaiskasvatuksen erityisopettajat mainitsivat todella paljon pedagogiikan toteutumattomuuteen viittaavia tekijöitä.

Tutkimuksen johtopäätöksenä todettiin, että varhaiskasvatuksen opettajilla oli selkeästi negatiivisempi asenne sisarusryhmätoimintaa ja – pedagogiikkaa kohtaan, sillä he mainitsivat haasteita ja huonoja puolia selkeästi enemmän varhaiskasvatuksen erityisopettajiin verrattuna. Tätä tulosta selitettiin varhaiskasvatuksen opettajien ja kiertävien varhaiskasvatuksen erityisopettajien eroavalla työnkuvalla. Edellä mainitun lisäksi tämän tutkimuksen tuloksista tehtiin myös johtopäätös, jonka mukaan että sisarusryhmissä on sekä tekijöitä, jotka mahdollistavat tuen toteutumisen kaikille lapsille että myös tekijöitä, joiden mukaan tuki ei mahdollisesti toteudu kaikille lapsille. Pääsääntöisesti tämän tutkimuksen tulosten valossa näytti, että Varhaiskasvatussuunnitelman mukainen tuki ei toteudu sisarusryhmissä, sillä sisarusryhmiin liittyi runsaasti muun muassa pedagogiikan toteuttamiseen ja suunnitteluun liittyviä haasteita. Lisäksi myös erilaiset resurssipulat, kuten heikot tilat, välineet tai henkilöstöpula heikentävät kehityksen ja oppimisen tuen toteutumista sisarusryhmissä.

Avainsanat: Varhaiskasvatus, Kehityksen ja oppimisen tuki, Tuen toteutuminen varhaiskasvatuksessa, Sisarusryhmä

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	TUKI VARHAISKASVATUKSEN KENTÄLLÄ	9
2.1	Kehityksen ja oppimisen tuen toteutuminen varhaiskasvatuksessa.....	9
2.1.1	<i>Tuen toteutuminen Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman mukaan</i>	13
2.2	Kehityksen ja oppimisen tuen toteuttaminen varhaiskasvatuksessa.....	15
2.2.1	<i>Kuntien eri tavat toteuttaa tukea</i>	15
2.2.2	<i>Varhaiskasvatuksen ammattilaisten rooli lapsen tuen toteuttajina</i>	16
2.2.3	<i>Tuen toteuttamisen mahdollistavat tekijät varhaiskasvatuksessa</i>	17
2.2.4	<i>Tuen toteuttamiseen liittyvät haasteet varhaiskasvatuksessa</i>	18
3	SISARUSRYHMÄ OPPIMISEN MAHDOLLISTAJANA	20
3.1	Oppimiskäsitys varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan.....	20
3.2	Lasten vertaisoppinen.....	21
3.3	Mallioppiminen.....	23
3.4	Pienryhmätoiminta oppimisen mahdollistajana.....	24
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	26
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	27
5.1	Laadullinen tutkimusote.....	27
5.1.1	<i>Tapaustutkimus tutkimuksen lähestymistapana</i>	28
5.2	Tutkimukseen osallistujat.....	30
5.3	Puolistrukturoitu haastattelu aineistonkeruu menetelmänä.....	31
5.3.1	<i>Aineiston keruu</i>	32
5.4	Induktiivinen sisällönanalyysi.....	35
5.4.1	<i>Aineiston analyysi</i>	37
6	TULOKSET	41
6.1	Millä tavoin kehityksen ja oppimisen tukea toteutetaan 1–5-vuotiaiden lasten sisarusryhmissä?.....	41
6.1.1	<i>Varhaiskasvatuksen opettajien mainitsemat tuen toteuttamisen keinot sisarusryhmässä</i>	41
6.1.2	<i>Varhaiskasvatuksen erityisopettajien mainitsemat tuen toteuttamisen keinot sisarusryhmässä</i>	46
6.2	Millaisia mahdollisuuksia sisarusryhmäpedagogiikka luo tuen toteuttamiselle sisarusryhmässä?.....	52
6.2.1	<i>Sisarusryhmätoiminnan mahdollisuudet tuen toteuttamiselle varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta</i>	52
6.2.2	<i>Sisarusryhmätoiminnan mahdollisuudet tuen toteuttamiselle varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkökulmasta</i>	54
6.3	Millaisia haasteita sisarusryhmätoiminta asettaa tuen toteuttamiselle sisarusryhmässä?.....	58
6.3.1	<i>Sisarusryhmätoiminnan asettamat haasteet tuen toteuttamiselle varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta</i>	58
6.3.2	<i>Sisarusryhmätoiminnan asettamat haasteet tuen toteuttamiselle varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkökulmasta</i>	61
7	POHDINTA	65
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	65

7.2	Varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemysten erot ja yhtäläisyydet	70
7.3	Tulosten merkitys varhaiskasvatuksessa	75
7.4	Tutkimuksen luotettavuus	77
7.5	Tutkimuksen eettisyys.....	82
7.6	Jatkotutkimusaiheet	85
LÄHTEET		87
LIITTEET		93
	Liite 1: Saatekirje haastateltaville.....	93
	Liite 2: Haastattelukysymykset varhaiskasvatuksen opettajille	95
	Liite 3: Haastattelukysymykset varhaiskasvatuksen erityisopettajille	96

1 JOHDANTO

”Se, miten kehityksen ja oppimisen tukea saadaan toteutettua kaikille lapsille (sisarusryhmässä) tasapuolisesti, on hirveen haastavaa. Mä koen, että se on mun jokapäiväinen haaste työssäni” - Tutkimukseen osallistunut varhaiskasvatuksen opettaja, VO2.

Viime vuosina on tehty lukuisia erilaisia Opetusministeriön ja KARVI:n laatimia tutkimusraportteja liittyen kehityksen ja oppimisen tukeen sekä sen toteutumiseen varhaiskasvatuksen kentällä. Heiskasen ym. (2021) tuore Valtionneuvoston tutkimusraportti kertoo, että tuen toteutumista varhaiskasvatuksessa leimaa tällä hetkellä laaja vaihtelevuus. Myös muissa tutkimusraporteissa tutkimustulokset ovat pääasiallisesti olleet hyvin huolestuttavia: Vuonna 2019 Repon ym. laatimasta KARVIN varhaiskasvatuksen laatua koskevasta tutkimusraportista selvisi, että varhaiskasvatusyksiköissä järjestetyt tukitoimet mahdollistavat lapsen yksilöllisen tuen tarpeen saamisen korkeintaan kohtalaisesti. Vastaavasti myös Mervi Eskelisen ja Hanna Hjeltin (2017) laatimasta Valtionneuvoston raportista on ilmennyt, että kaikki lapset eivät saa heidän henkilökohtaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaansa kirjattuja tukitoimia. Kuitenkin sekä Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) että valtakunnallisessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa veloitetaan, että varhaiskasvatuksessa lapselle tulisi järjestää tukea jokaisen omat, yksilölliset tuen tarpeet huomioiden.

Tuen toteutumisen lisäksi myös tuen toteuttamiseen liittyvistä haasteista on ilmennyt melko huolestuttavia tutkimustuloksia. Hyvin monen tutkimuksen mukaan lapsen yksilöllisen tuen toteuttamisessa on lukuisia esteitä, kuten esimerkiksi puute henkilökunnan osaamisessa, henkilöstöön liittyvät resurssipulat, varhaiskasvatuksen erityisopettajien sekä avustajien heikko saatavuus, henkilökunnan negatiivinen suhtautuminen tuen tarpeiden lapsiin

sekä pätevän henkilöstön puute, joka oli tuoreen Valtioneuvoston julkaiseman tutkimusraporin (Heiskanen ym. 2021) mukaan yleisin tuen toteuttamista haastava tekijä. Edellä mainittujen lisäksi Korkalaisen (2009) väitöstutkimuksessa havaittiin myös, että varhaiskasvatuksen opettajien lisääntyneen työmäärän vuoksi lapsen yksilöllisen tuen toteuttamiselle ei jää tarpeeksi aikaa.

Sisarusryhmät ovat yleistyneet kovasti ympäri Suomen viime vuosina, sillä Suomessa on todella paljon kuntia, joissa on sisarusryhmätoimintaa toteuttavia päiväkotia enemmän tai vähemmän. Esimerkiksi tähän tutkimukseen osallistuneessa kantahämäläisessä kunnassa kaikkien päiväkotien ryhmät esiopetusryhmiä lukuun ottamatta ovat sisarusryhmiä ja tutkimukseen osallistuneessa kunnassa sisarusryhmät olivat joissakin päivähoitoyksiköissä melko uusi ilmiö. Lisäksi sisarusryhmät ovat tänä päivänä ilmiö, joka aiheuttaa keskustelua erityisesti sosiaalisessa mediassa vanhempien keskuudessa, sillä vanhempia mietityttää, miten sisarusryhmässä pedagogiikka toimii käytännössä ja ovatko sisarusryhmät ainoastaan kuntien säästökeinoja.

Ensimmäiset sisarusryhmät perustettiin Suomeen 1980-luvun alussa (Hytönen 1985). Vuonna 1981 Helsingin yliopiston kasvatustieteiden osasto tutki Suomen varhaiskasvatuksen kentälle, Helsinkiin perustettuja ensimmäisiä sisarusryhmiä. Tutkimus suoritettiin kaksi vuotta kestäneellä sisarusryhmäkokeilla, jossa seurattiin sisarusryhmätoiminnan tuloksellisuutta tieteellisesti vertailemalla sisarusryhmiä ja iän mukaan muodostuneita toisiinsa. Kyseisessä kokeilussa tutkittiin muun muassa, millainen on sisarusryhmän vaikutus lasten kehitykseen, keskinäisiin suhteisiin ja toimintamahdollisuuksiin sekä sitä, millaiset ovat sisarusryhmärakenteen asettavat vaatimukset toiminnan pedagogiselle suunnittelulle, toteutukselle ja sisällölle (Hytönen 1985.) Lisäksi sisarusryhmäkokeilussa oli tarkoitus saada selville, millainen vaikutus sisarusryhmätoiminnalla on henkilökunnan määrään, laatuun ja työnjakoon. Kokeilussa selvitettiin myös, millaiset ovat sisarusryhmärakenteen asettamat vaatimukset päiväkodin tiloille ja toimintamateriaaleille (Hytönen 1985.)

Tuolloin 80-luvulla tehdyn sisarusryhmäkokeilun keskeisimpiä tuloksia oli, että sisarusryhmien lasten sosiaalinen rakenne on pysyvämpi kuin ikätason mukaisesti jaetuissa ryhmissä (Hytönen 1985). Lisäksi tutkimuksessa havaittiin, että sisarusryhmän työntekijöiden näkemysten mukaan toiminta sisarusryhmissä

vastaa keskimäärin heikommin sekä alle 3- vuotiaiden että 5-6- vuotiaiden lasten tarpeita. Perusteluja edellä kuvatulla tulokselle olivat muun muassa se, kun suunnittelu ja eriyttäminen eivät onnistu, henkilökunnan vähäisyys tai tilojen puutteellisuus. (Hytönen 1985.)

Edellä mainitun lisäksi tutkimustuloksista havaittiin myös, että suunnittelun paljous sekä perustoimintatilanteiden määrän lisääntyminen sisarusryhmissä. Lisäksi tutkimuksessa ilmeni myös edellä mainittu henkilökunnan vähyys: Silloisella sisarusryhmän henkilökuntamäärällä (2 aikuista) ei vastaajien mukaan päästy päiväkotitoiminnalle asetettuihin tavoitteisiin. Vastaavasti myönteisenä tutkimustuloksena mainittiin se, että sisarusryhmissä vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö oli parantunut ikätason mukaan jaoteltuihin ryhmiin verrattuna. (Hytönen 1985.) Lisäksi tutkimuksesta ilmeni myös, että sisarusryhmätoimintaan asennoidutaan positiivisemmin silloin, kun toimintaa saadaan toteuttaa sille suunnitelluissa tiloissa kuin jos toiminta tapahtuu sisarusryhmätoimintaa suunnittelemattomissa tiloissa (Hytönen 1985).

Sisarusryhmätoiminta eli varhaiskasvatuksen toiminta, jossa lasten ikä saattaa vaihdella yhdestä kuuteen vuotta, on yleistynyt Suomen varhaiskasvatuksen kentällä eri kunnissa runsaasti 80-luvun jälkeen, ja todennäköisesti yleistyy tulevaisuudessa vielä lisää eri kunnissa. Kuitenkin sisarusryhmä on varhaiskasvatuksen kentällä ilmiö, josta on tehty hyvin vähän aikaisempaa tutkimusta AMK- opinnäytetöitä lukuun ottamatta. Koska tuen toteuttamiseen ja toteutumiseen liittyen on saatu Opetusministeriön ja Karvin julkaisemista raporteista ikäviä tuloksia, olisi vastaavia tuloksia tarpeellista tarkastella sisarusryhmien näkökulmasta. Lisäksi myös Hytösen (1985) tekemän tutkimuksen valossa olisi hyvä tarkastella sisarusryhmien tämän päivän tilannetta esimerkiksi tuen toteuttamisen haasteiden ja mahdollisuuksien näkökulmasta: Mikä on tukitoimien riittävyys ja toteutuminen sisarusryhmissä, joissa ikäjakauma on hyvin moninainen. Millaista tuen toteuttamisen mallia tutkimukseen osallistuneessa kunnassa käytetään? Millä tavoilla kaikki ikäryhmät saavat tarvitsevansa tuen pedagogiikan kautta? Ovatko sisarusryhmien haasteet ja hyvät puolet vielä tänä päivänä samoja kuin 80- luvun alussa?

Näiden yhteiskunnallisesti merkittävien tutkimusaukkojen vuoksi tämän Pro gradu -tutkielman "Varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien käsityksiä kehityksen ja oppimisen tuen toteutumisesta 1–5- vuotiaiden lasten

sisarusryhmässä” tarkoituksena on selvittää, millä tavoin tukea toteutetaan sisarusryhmissä, joissa on monen ikäisiä lapsia. Lisäksi tarkoituksena on selvittää, onko tuki samanlaista kaikenikäisillä lapsilla. Tutkimuksessa pyritään samaan myös selville, vaikuttaako sisarusryhmätoimintaan siirtyminen tukea tarvitsevien lasten arkeen. Tämä tutkimus on osa Tampereen yliopiston ECEPP-tutkimusryhmän alle kolmivuotiaiden lasten kasvun ja kehityksen tuen toteuttamiseen liittyvää laajempaa tutkimushanketta.

2 TUKI VARHAISKASVATUKSEN KENTÄLLÄ

2.1 Kehityksen ja oppimisen tuen toteutuminen varhaiskasvatuksessa

Valtioneuvosto on julkaissut useita Karvin ja Opetusministeriön laatimia raportteja kehityksen ja oppimisen tuen toteutumiseen liittyen. Heiskasen ym. (2021) tuore Valtioneuvoston tutkimusraportti kertoo, että tuen toteutumista varhaiskasvatuksessa leimaa tällä hetkellä laaja vaihtelevuus. Vlasov ym. (2018) arvelevat, että tukeen liittyvien säädösten määrittelemättömyys aiheuttaa edellä kuvattua laajaa vaihtelua varhaiskasvatuksen järjestäjien välille, mikä puolestaan heijastuu myös varhaiskasvatuksen laatuun. Vuonna 2019 julkaistussa KARVI:n tutkimusraportissa puolestaan ilmeni, että vastanneista varhaiskasvatuksen opettajista ja varhaiskasvatuksen johtajista vain 35 % ilmoitti, että heidän varhaiskasvatustyksikkönsä käyttämät tukimuodot mahdollistavat lapsen yksilöllisen tarpeen mukaisen tuen toteutumisen enintään kohtalaisesti (Repo ym. 2019). Vastaavasti 37 % vastaajista kertoi, että tuki vastaa lapsen yksilöllisiä tarpeita enintään kohtuullisesti. Vastanneet varhaiskasvatuksen ammattilaiset mainitsivat näille tuloksille syyksi muun muassa lasten moninaisten tarpeet ja niiden muodostuminen esteeksi Vasun perusteiden toteutumiselle. Myös rakenteellisen tukitoimien olemattomuuteen, tuen saannin hitauteen ja erityisopettajien puutteeseen vedottiin. (Repo ym. 2019.)

Myös Mervi Eskelinen ja Hanna Hjelt (2017) ovat tehneet kehityksen ja oppimisen tuen toteuttamisesta Valtioneuvoston tutkimusraportin, jossa tutkittiin myös tuen toteutumista varhaiskasvatuksen kentällä. Kyseinen raportti koski varhaiskasvatuksen henkilöstöä ja tuen toteuttamista valtakunnallisesti, ja siinä

tarkasteltiin muun muassa tukitoimien riittävyttä ja toteutumista sekä kolmiportaisen tuen mallin soveltamista varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Selvityksestä ilmeni, että aivan kaikki lapset eivät saa heidän henkilökohtaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaansa kirjattuja tukitoimia (Eskelinen & Hjelt 2017). Syynä tukitoimien toteutumattomuuteen kyseisen tutkimusraportin mukaan puolestaan olivat resurssipula, henkilöstön vaihtuvuus, puutteet varhaiskasvatuksen toimintakäytännöissä sekä kelpoisten henkilöstön puute. Osa vastaajista koki myös, että lapsiryhmän liian vähäinen henkilöstö on syynä siihen, miksi lapsen henkilökohtaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjatut tukitoimet eivät toteudu kaikkien lasten kohdalla. (Eskelinen & Hjelt 2017.) Myös Vainikaisen ym. (2018) tekemästä tutkimusraportista saatiin samanlaisia tuloksia tukitoimien toteutumattomuuteen liittyen, sillä kyseisessä raportissa noin puolet vastaajista olivat arvioineet sen johtuvan liian vähäisestä henkilöstömäärästä, henkilöstön osaamisen puutteista sekä henkilöstön vaihtuvuudesta.

Eskelisen ja Hjeltin (2017) tutkimusraportissa tutkittiin myös perusopetuslain mukaisen kolmiportaisen tuen käyttöä varhaiskasvatuksessa Suomen eri kunnissa. Selvityksestä ilmeni, että hieman yli puolet kunnista (51,5 %) soveltaa perusopetuslain mukaista tehostetun ja erityisen tuen mallia eli kolmiportaisen tuen mallia (Eskelinen & Hjelt 2017). Myös Vainikaisen ym. (2008) tutkimustulosten mukaan suurin osa kunnista käyttää tätä perusopetuslakia mukailevaa jaottelua tehostettuun ja erityiseen tukeen eli kolmiportaisen tuen mallia (kuviokuva 1). Vastaavasti niissä kunnissa, jossa ei ole käytössä tätä perusopetuslain mukaista jaottelua tehostettuun ja erityiseen tukeen, pääasiallinen tuen toteuttamisen muoto oli erityisopettajan konsultaatio tai lapsiryhmäkohtainen avustaja (52 %), mutta sekin oli käytössä vain harvoilla lapsilla (Vainikainen ym. 2018). Lisäksi myös lasten määrän vähentäminen tai kasvatushenkilöstön määrän lisääminen olivat käytössä niissä kunnissa, joissa ei ollut kuvion 1 mukaista jaottelua tehostettuun ja erityiseen tukeen (Vainikainen ym. 2018).

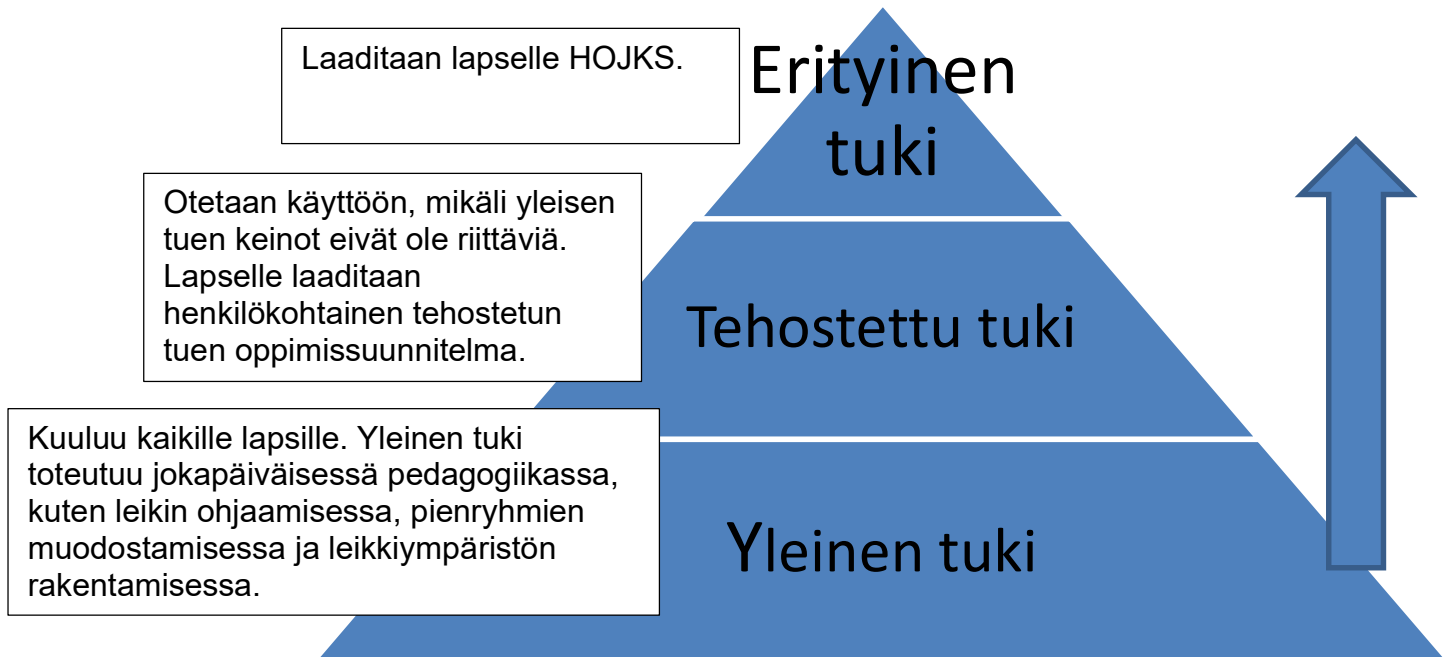
Eija Sandberg (2021) sekä Pihlaja ja Viitala (2018) esittelevät teoksissaan tätä Eskelisen ja Hjeltin (2017) sekä Vainikaisen ym. (2018) tutkimusraporteissaan mainitsemaa kolmiportaisen tuen mallia. Kolmiportaisen tuen malli (kuviokuva 1) koskee virallisesti vain esiopetusikäisiä lapsia, mutta osa

kunnista soveltaa kyseistä mallia myös muiden kuin esiopetusikäisten lasten varhaiserityiskasvatuksessa. Kolmiportaisen tuen mallissa lapsi voi saada esiopetuksessa ollessaan kasvuun ja oppimiseen yleistä, tehostettua tai erityistä tukea. (Pihlaja & Viitala 2018.) Sandberg (2021) muistuttaa teoksessaan, että yleinen tuki kuuluu kaikille lapsille, ja että yleisen tuen toteuttaminen on myös kaikkien ryhmän aikuisten toteuttamaa laadukasta pedagogiikkaa. Yleiseen tukeen kuuluvat esimerkiksi leikin ohjaaminen, arjen struktuurien käyttöön ottaminen, tilanteiden ennakointi, joustavien ryhmien muodostaminen, oppimisympäristön räätälöiminen sekä se, että jokaisen lapsen tuen toteuttamisessa on otettu huomioon lapsen vahvuudet (Sandberg 2021).

Mikäli yleisen tuen pedagogiset menetelmät eivät ole lapselle riittäviä, hänelle voidaan tehdä pedagoginen arvio tarpeesta vahvempaan, tehostettuun tukeen (Pihlaja & Viitala 2018). Tehostetussa tuessa lapsen saatavilla on myös kaikki yleisen tuen tukimuodot, jotka ovat tehostetussa tuessa usein suunnitellumpia, moninaisempia ja yksilöllisempiä (Sandberg 2021). Mikäli lapsi siirtyy yleisen tuen portaalta tehostetun tuen portaalle, tulee lapselle lakisääteisesti tehdä tehostetun tuen oppimissuunnitelma, jonne kirjataan lapsen kasvua ja oppimista tukevat pedagogiset ratkaisut ja menetelmät tehostetussa tuessa. Lisäksi oppimissuunnitelmassa otetaan huomioon lapsen edellytykset saavuttaa hänelle asetetut tavoitteet sekä suunnitellaan tarvittavat pedagogiset menetelmät tavoitteiden saavuttamiseksi. (Pihlaja & Viitala 2018 ; Sandberg 2021.) Pihlaja ja Viitala (2018) muistuttavat teoksessaan tehostettuun tukeen liittyen, että yleistä tukea on aina annettava lapselle ensin ennen tehostetun tuen portaalle siirtymistä, jotta tiedetään, millaisia tuen muotoja tarvitaan lisää.

Mikäli tehostetun tuen tukimuodotkaan eivät ole lapselle tarpeeksi riittäviä, voidaan lapsen tuen toteutuksessa ottaa käyttöön erityinen tuki, joka on kolmiportaisen tukijärjestelmän korkein järjestelmä. Erityisen tuen päätöksessä on aina kuultava lapsen huoltajaa ennen kuin se voidaan tehdä hallintolain mukaisesti. (Sandberg 2021.) Erityisen tuen päätös voidaan Sandbergin (2021) mukaan tehdä myös ilman edeltävää tehostetun tuen päätöstä esimerkiksi lapsen vamman, sairauden tai kehitysviivästymän vuoksi lääketieteellisen tai psykologisen arvioin perusteella. Lisäksi lapselle voidaan määrätä tehostettu tai erityinen tuki myös, mikäli lapsi tarvitsee lastensuojelun tukitoimia (Alijoki & Pihlaja 2011). Erityisen tuen portaalla lapselle tulee lakisääteisesti laatia

huoltajien kanssa yhteistyössä henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS, johon kirjataan tavoitteet lapsen kehitykseen, oppimiseen ja kasvuun liittyen (Pihlaja & Viitala 2018).



KUVIO 1. Kolmiportaisen tuen malli (Sandberg 2021). Hieman yli puolet kunnista soveltaa tätä perusopetuslain mukaista mallia varhaiskasvatuksen kentällä (Eskelinen & Hjelt 2017).

Noora Heiskanen ym. (2021) ovat tuoreessa Valtioneuvoston tutkimusraportissa tutkineet Kolmiportaisen tuen mallin (kuvio 1) soveltamisen positiivisia ja negatiivisia vaikutuksia varhaiskasvatuksessa. Heidän mukaansa positiivisia puolia kolmiportaisen tuen mallin soveltamisessa ovat tuen prosessien selkiytyminen ja yhdenvertaistuminen sekä tuen jatkumon parantuminen. Lisäksi kolmiportaisen tuen mallin kerrottiin lisänneen tukeen liittyvää osaamista kaikkien ammattiryhmien näkökulmasta sekä vaikuttaneen positiivisesti muun muassa tuen johtamiseen sekä tiedonkulkuun. (Heiskanen ym. 2021.)

Vastaavasti suurena negatiivisena puolena kolmiportaisen tuen mallin soveltamisessa nähtiin se, kun tuen saamien oli hitaampaa verrattuna niihin kuntiin, joissa kolmiportaisen tuen mallia ei sovellettu varhaiskasvatuksen

kentällä (Heiskanen 2021). Eskelinen ja Hjelt (2017) arvioivat tämän johtuvan lisääntyneestä hallinnollisesta työstä tuen päätösten suhteen. Lisäksi kolmiportaisen tuen mallin ei koettu lisänneen monialaista yhteistyötä, mikä nähtiin myös negatiivisena puolena.

2.1.1 Tuen toteutuminen Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman mukaan

Varhaiskasvatuslaissa (§ 3) säädetään, että lapsen yksilöllinen tuen tarve tulee tunnistaa ja siihen tulee järjestää tarkoituksenmukaista tukea varhaiskasvatuksessa tarpeen tullessa ilmi. Kyseisessä lakipykälässä määritellään myös, että tukea tulee tarpeen vaatiessa toteuttaa myös moniammatillisessa yhteistyössä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 eli VASU on varhaiskasvatuslakiin (540/2018) pohjautuva valtakunnallinen asiakirja, jossa tätä lapsen tuen järjestämistä ohjataan hieman enemmän Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2018 luvussa 5.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) luvussa 5 sanotaan, että: ”Varhaiskasvatuksessa lapsen kehitystä ja oppimista tuetaan lapsen tarpeiden edellyttämällä tavalla. Lapsen kannalta on tärkeää, että tuki muodostaa johdonmukaisen jatkumon varhaiskasvatuksen aikana sekä lapsen aloittaessa esiopetuksen.” Lisäksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa eli VASU:ssa linjataan myös, että tuki kuuluu osaksi laadukasta varhaiskasvatuksessa järjestettävää toimintaa, jolloin tuki myös kuuluu kaikille tukea tarvitseville lapsille. VASU:ssa muistutetaan myös, että riittävän aikaisella ja oikein kohdennetulla tuella voidaan edistää lapsen kehitystä, oppimista ja hyvinvointia. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa lapsen tuen toteuttamisen lähtökohtana ovat lapsen vahvuudet sekä oppimiseen ja kehitykseen liittyvät tarpeet, minkä vuoksi lapsen kehityksen ja oppimisen tuki rakentuu lasten yksilöllisiin tarpeisiin vastaamisesta sekä oppimisympäristöihin liittyvistä ratkaisuksista. Vasu:ssa linjataan myös, että lapsen tuen tarpeen havaitsemisessa, suunnittelussa ja toteuttamisessa ja arvioinnissa tehdään yhteistyötä lapsen vanhempien, varhaiskasvatuksen opettajan ja muiden henkilökunnan sekä

varhaiskasvatuksen erityisopettajien kanssa. Lisäksi Vasu:ssa muistutetaan, että tuen tarpeen havainnointi ja tuen totuttamien kuuluvat koko varhaiskasvatushenkilökunnalle heidän ammattinimikkeidensä, koulutuksensa ja työtehtäviensä mukaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) määrätään myös erilaisista säännöistä koskien tuen toteuttamista ja järjestämistä varhaiskasvatuksen kentällä valtakunnallisesti. VASU:ssa määrätään muun muassa, että lapsen kehityksen ja oppimisen tuki tulee järjestää osana päivittäistä varhaiskasvatuksen toimintaa. Lisäksi VASU:n mukaan lapsen tuki tulee toteuttaa sekä moniammatillisessa yhteistyössä sekä lapsen huoltajan kanssa. Lapsen huoltajan kanssa tulee sopia ja keskustella lapselle annettavasta tuesta ja tuen toteuttamisen muodoista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018). Edellä mainitun lisäksi VASU:ssa on määrätty myös tuen toteuttamisesta käytännössä, sillä VASU:n luvussa 5.3. kerrotaan, että lapselle voidaan antaa tukea monin eri tavoin, sillä varhaiskasvatuksen työtapoja ja oppimisympäristöjä voidaan muokata lapsen yksilöllisten tarpeiden mukaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018).

Eskelinen ja Paananen (2018) toteavat tutkimusartikkelissaan, että lapsen kehityksen ja oppimisen tuki on määritelty varhaiskasvatuslaissa ja vuoden 2018 varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa melko yleisellä tasolla, minkä vuoksi heidän mukaansa täsmälliset tuen määritelmät, vastuut ja velvollisuudet ovat puuttuneet varhaiskasvatuksen kansallisen ohjausjärjestelmän tasolla. Tämän vuoksi heidän mukaansa näyttää siltä, että varhaiskasvatuslaissa velvoitetut toimet, kuten lapsen tuen tarpeen tunnistaminen, tarkoituksen mukainen tuki ja oikea-aikainen tuen antaminen eivät anna riittävää tietoa ja tukea lapsen varhaiskasvatuksen järjestäjille ja tuottajille lapsen tuen tarpeen määrittelyyn sekä oikeiden ja tarkoitustenmukaisten tukitoimien valitsemiseen (Eskelinen & Paananen 2018).

2.2 Kehityksen ja oppimisen tuen toteuttaminen varhaiskasvatuksessa

2.2.1 Kuntien eri tavat toteuttaa tukea

Lukuisissa aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että erilaisissa kunnissa varhaiskasvatuspalveluiden järjestämisen säännöt ovat erilaisia muun muassa sen suhteen, mikä on varhaiskasvatuksen päätehtävä (Karila, Eerola, Alasuutari, Kuukka & Siippainen 2017). Myös Hietämäki ym. (2017) ovat havainneet, että varhaiskasvatuksen järjestämisessä ja tarjonnassa on myös kunnallisia eroja. Myös Eskelisen ja Hjeltin (2017) mukaan eri kunnissa lasten tuen tarve määritellään ja järjestetään edelleen hyvin eri tavoin, samoin palvelutaso vaihtelee eri kunnissa. Tämä johtuu heidän mukaansa siitä, kun kunnissa käytetään eri käsitteitä tuen tarpeen toteutumiseen ja tunnistamiseen liittyen. Lisäksi he mainitsevat syyksi lainsäädännölliset erot, sillä kun tuelle ei ole tällä hetkellä mainittu selkeästi eri tasoja, minkä vuoksi joustavuus ei toteudu tukimuodosta toiseen siirtyessä. (Eskelinen & Hjelt 2017). Tämä aiheuttaa heidän (2017) mukaansa myös eriarvoisuutta lasten välille. Tuen tarpeen määrittelyn lisäksi kuntien välillä on suuria eroja myös siinä, miten tuen tarve tunnistetaan ja resursoidaan. (Pihjala & Neitola 2017). Kuntia on myös Pihlajan ja Viitalan (2017) mukaan haastavaa vertailla toisiinsa, koska tuen tarpeiden ja tuen toteuttamisen tilastointi vaihtelee.

Kuten aikaisemmin (luvussa 2.1) mainittiin, kuntien tuen järjestämisessä on eroja muun muassa sen mukaan, onko kunnalla käytössä perusopetuslakia mukaileva jaottelu tehostettuun ja erityiseen tukeen eli kolmiportaisen tuen malliin (Eskelinen & Hjelt 2017; Vainikainen ym. 2018). Raportin mukaan lapset saavat tukea arjen pedagogisessa toiminnassa kunnan toteuttaman tuen mallista riippumatta. Raportista ilmeni myös, että kuntien tuen järjestämisessä on eroja sen mukaan, onko kunnalla käytössä Perusopetuslaissa määriteltyä jaottelua tehostettuun ja erityiseen tukeen. Ne kunnat, joissa ei ollut käytössä jaottelua erityiseen ja tehostettuun tukeen, pääasiallinen tuen toteuttamisen muoto oli lapsiryhmäkohtainen avustaja (52%), mutta sekin oli käytössä vain harvoilla lapsilla. Näissä kunnissa myös erityisryhmät ja integroidut erityisryhmät olivat kyselyn perusteella tukitoimena melko harvinaisia. (Paananen, Eskelinen,

Suhonen & Alijoki 2018.) Vastaavasti niissä kunnissa, joissa oli käytössä tehostettu ja erityinen tuki, eniten käytettyjä tuen toteuttamisen tapoja olivat arjen pedagogiikka sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultaatiokäynnit (Paananen ym. 2018).

2.2.2 Varhaiskasvatuksen ammattilaisten rooli lapsen tuen toteuttajina

Karila, Kosonen ja Järvenkallas (2017) muistuttavat Opetusministeriön julkaisussa, että varhaiskasvatuksessa tehdään moniammatillista tiimityötä, jossa hyödynnetään eri ammattiryhmien erilaista osaamista. Heidän mukaansa varhaiskasvatuksen tiimityössä vahvuus esimerkiksi lapsen tuen toteuttamisen kannalta on se, kun eri ammattiryhmien erilainen osaaminen täydentävät toisiaan (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017). Lapsen kehityksen, kasvun ja oppimisen tukeminen sekä hoito- ja huolenpitotehtävät kuuluvat yhteisesti kaikille varhaiskasvatuksen ammattilaisille, minkä vuoksi lapsen yksilöllisen tuen suunnittelusta ja toteutuksesta vastaavat sekä ryhmän varhaiskasvatuksen opettaja että lastenhoitaja oman työnsä mukaisesti. (Sarvimäki & Siltaniemi 2007 & Karila ym. 2017). Myös Varhaiskasvatussuunnitelman (2018) perusteissa veloitetaan, että tuen tarpeen arvioinnin ja tuen suunnittelun tulee perustua riittävän monialaiseen asiantuntemukseen.

Sarvimäki ja Siltaniemi (2007) muistuttavat julkaisussaan, että varhaiskasvatuksen opettaja on kuitenkin päävastuussa lapsiryhmän opetuksesta, kasvatuksesta, pedagogiikasta sekä toiminnan suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Koska varhaiskasvatuksen opettaja vastaa opetuksen, toiminnan ja pedagogiikan suunnittelusta, on varhaiskasvatuksen opettaja täten myös päävastuussa lapsen tuen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Sarvimäen ja Siltaniemen (2007) mukaan lastenhoitajien työpanos tiimityössä on hyvin tärkeää opetuksen, toiminnan, pedagogiikan ja näin myös tuen toteuttamisen kannalta, mutta he muistuttavat myös, että lastenhoitajien työnsä mukaisesti kuitenkin painottuvat vahvasti lasten hoito- ja huolenpitotehtävät.

Varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien lisäksi lapsen kehityksen ja oppimisen tuesta vastaa varhaiskasvatuksen erityisopettaja (=VEO), joka on varhaiserityiskasvatuksen sekä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen

erityispedagogiikan asiantuntija (Karila ym. 2017). Varhaiskasvatuksen erityisopettajat voivat työskennellä joko integroidussa ryhmässä tai vastaavasti useamman päiväkodin yhteisenä konsultoivana varhaiskasvatuksen erityisopettajana (Opetusalan ammattijärjestö 2018).

Karila ym. (2017) muistuttavat, että varhaiskasvatuksen ammattilaisten toimiva moniammatillinen yhteistyö on tärkeää lapsen yksilöllisen tuen toteuttamisen kannalta, sillä moniammatillisessa yhteistyössä eri ammattiryhmien erityisosaaminen edistää lapsen tuen toteutumista. Tämän vuoksi lapsen tarvitsema tuki ja tuen toteuttamisen menetelmät kirjataan lapsen henkilökohtaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Lisäksi myös tuen toteuttamiseen liittyvät vastuut ja työnjako on hyvä kirjoittaa esimerkiksi lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan, ryhmän pedagogiseen suunnitelmaan tai ryhmän omaan tiimisopimukseen (Karila ym. 2017.)

2.2.3 Tuen toteuttamisen mahdollistavat tekijät varhaiskasvatuksessa

Heiskanen ym. (2021) kirjoittamassa kehityksen ja oppimisen tukea varhaiskasvatuksen kentällä käsittelevässä Valtioneuvoston raportissa varhaiskasvatuksen ammattilaisia pyydettiin arvioimaan kehityksen ja oppimisen tuen toteuttamista edistäviä tekijöitä. Raportin tuloksista ilmeni, että eniten tuen toteuttamista varhaiskasvatuksen kentällä edistää oma myönteinen suhtautuminen tukea tarvitseviin lapsiin. Lisäksi tuen toteuttamisen mahdollistavat kyselyyn vastanneiden mukaan myös henkilön oma ammatillinen osaaminen sekä tieto tuen järjestämisen prosessista. (Heiskanen ym. 2021.) Raportin tuloksissa painotettiin myös moniammatillisen yhteistyön tärkeyttä tuen toteutumisen mahdollistamiseksi (Heiskanen ym. 2021).

Edellä mainittujen lisäksi raportissa nostettiin esille myös resursseihin liittyviä tekijöitä, sillä raportin mukaan erityisopettajien palveluiden riittävä määrä sekä riittävät tuen resurssoinnit olivat monen kyselyyn vastanneiden mielestä edellytyksiä tuen toteutumiselle. Lisäksi tuen toteuttamisen mahdollistavina tekijöinä nähtiin johtajan ja johtamisen tukeminen sekä integroitujen erityisryhmien tai muiden pienryhmien paikallinen saatavuus. (Heiskanen ym. 2021.)

2.2.4 Tuen toteuttamiseen liittyvät haasteet varhaiskasvatuksessa

Tuen toteuttamisen esteisiin ja haasteisiin liittyen on viime aikoina tehty melko runsaasti tutkimusta, minkä johdosta on löydetty useita haasteita ja esteitä tuen toteuttamiseen varhaiskasvatuksen kentällä. Esimerkiksi Paula Korkalainen (2009) tutki väitöskirjassaan tuen toteuttamiseen liittyviä esteitä varhaiskasvatuksen kentältä. Korkalaisen (2009) väitöstutkimuksen mukaan koulutuksen riittämättömyydestä sekä täydennyskoulutuksen puutteesta johtuva henkilöstön osaamisvaje oli yksi syy, miksi kasvun ja kehityksen tukea oli haastavaa toteuttaa varhaiskasvatuksen kentällä. Korkalainen (2009) kertoo, että yli 15 vuotta sitten valmistuneilla opettajilla ei ole enää tietoja ja taitoja tämän päivän tukea tarvitsevien lasten haasteista. Työyhteisön riittämätön osaaminen mainittiin myös Heiskasen ym. (2021) laatimassa, Valtioneuvoston julkaisemassa tuoreessa tutkimusraportissa. Samassa raportissa mainittiin myös, että tuen toteuttamista haastaa lisäksi myös varhaiskasvatuksen ammattilaisten tietämättömyys tuen toteuttamisen järjestämisestä (Heiskanen ym. 2021).

Useiden tutkimusten mukaan erilaiset henkilökuntaan liittyvät resurssipulat ovat yksi keskeisimmistä tuen toteuttamisen haasteista (Korkalainen 2009, ; Eskelinen & Hjelt 2017 ; Heiskanen ym. 2021). Resurssipula näkyy Korkalaisen väitöstutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstön lisäksi etenkin avustajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien määrän riittämättömyytenä. Tämän vuoksi Pihlajan ym. (2010) mukaan lapsen yksilöllisen tuen suunnitteluun ja toteuttamiseen ei jää tarpeeksi aikaa. Pihlajan, Rantasen ja Sonnen (2010) mukaan resurssipuuteet näkyvät lapsiryhmän rakenteessa suurina lapsiryhmäkokoina, joissa on haastava vastata lapsen yksilöllisiin tarpeisiin. Myös Heiskasen ym. (2021) kirjoittamassa Valtioneuvoston tutkimusraportissa 41 prosenttia vastaajista mainitsee heikon resurssoinnin aiheuttavan haasteita tuen toteuttamiselle. Lisäksi kyseisessä tutkimusraportissa 30,1 % vastaajista olivat myös maininneet varhaiskasvatuksen erityisopettajien heikon saatavuuden yhdeksi syyksi tuen toteuttamisen haastavuudelle, kuten myös muun muassa Korkalaisen (2009) väitöstutkimuksen mukaan.

Henkilökunnan, avustajien sekä erityisopettajien riittämättömyyden lisäksi henkilökunnan vaihtuvuus sekä kelpoisen henkilökunnan saatavuusongelmat ovat syitä, miksi tuen toteuttamien varhaiskasvatuksessa on tänä päivänä

haasteellista. (Eskelinen & Hjelt 2017, ; Heiskanen ym. 2021). Myös Heiskasen ym. (2021) kirjoittaman tuoreen Valioneuvoston tutkimusraportin mukaan kelpoisen henkilökunnan saatavuusongelmat olivat yleisin syy tuen toteuttamisen haasteeksi, sillä 54,5 % vastaajista mainitsi sen tutkimuksessa. Eskelisen ja Hjeltin (2017) mukaan kelpoisen henkilökunnan saatavuusongelmat sekä henkilökunnan vaihtuvuus ovat erittäin keskeisiä syitä siihen, miksi lapsen henkilökohtaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjattujen tukitoimien toteuttaminen on lapsiryhmän arjessa haastavaa: Lapsen yksilöllisen tuen toteuttaminen vaatii usein yksilö- tai pienryhmätoimintaa sekä ammattitaistoista henkilökuntaa. Tällä hetkellä Pihlajan ym. (2010) mukaan tilanne varhaiskasvatuksen kentällä on se, että tämänhetkinen päiväkotiryhmien henkilöstömitoitus ei ole määrältään riittävää yksilö- ja pienryhmätoiminnan toteuttamiseen, vaikka henkilökunta olisi pätevää ja ammattitaistoista.

Korkalaisen (2009) väitöstutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaiset ovat kokeneet työmääränsä lisääntyneen monin eri tavoin aikaisempiin vuosiin nähden, minkä vuoksi he ovat kokeneet ajanpuutteen haasteeksi tuen toteuttamisessa. Heinämäki (2004) muistuttaa, että lapsen yksilöllisen tuen suunnittelu, toteuttaminen sekä arvioiminen vaativat varhaiskasvatuksen ammattilaisilta paljon aikaa. Lisäksi lapsen yksilöllisen tuen toteuttaminen vaatii tiivistä yhteistyötä niin vanhempien kuin henkilökunnan kesken, minkä vuoksi esimerkiksi juuri lapsen tukea koskevat moniammatilliset palaverit vievät aikaa arjesta (Korkalainen 2009). Lisäksi varhaiskasvatuksen ammattilaiset tarvitsevat aikaa myös lapsen tuen tarpeiden perehtymiseen (Pihlaja ym. 2010).

Edellä kuvattujen tekijöiden lisäksi kehityksen ja oppimisen tuen toteutumista estävät Heiskasen ym. (2021) kirjoittaman tutkimusraportin mukaan erityisryhmien tai muiden vastaavien pienryhmien puute (37,6 % kyselyyn vastanneista varhaiskasvatuksen opettajista), tiimin epäselvä työnjako, oma riittämätön osaaminen ja tieto tuen järjestämisestä sekä oma negatiivinen suhtautuminen tukea tarvitseviin lapsiin. Kehityksen ja oppimisen tuen toteutumista voi Heiskasen (2021) mukaan estää myös johtajan tuen puute, moniammatillisen yhteistyön puuttuminen sekä se, jos huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö ei toimi.

3 SISARUSRYHMÄ OPPIMISEN MAHDOLLISTAJANA

3.1 *Oppimiskäsitys varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan*

Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (VASU 2018) on laadittu pohjautuen Varhaiskasvatukseenlakiin (540/2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa, luvussa 2.5. on määritelty Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukainen oppimiskäsitys seuraavasti: ”Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan lapset kasvavat, kehittyvät sekä oppivat vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja lähiympäristön kanssa” (VASU 2018, 21). Tähän edellä kuvattuun vuorovaikutuksessa kasvamiseen, kehittymiseen ja oppimiseen liittyen VASU:ssa oppimiskäsitys pohjautuu näkemykseen, jossa lapsi nähdään sekä aktiivisena toimijana että synnynnäisesti uteliaina, minkä vuoksi lapset haluavat oppia, kerrata ja toistaa asioita. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018.)

VASU:n mukainen oppimiskäsitys näkee myös oppimisen kokonaisvaltaisena ilmiönä, jota tapahtuu kaikkialla ja jossa yhdistyvät tiedot, taidot, toiminta, tunteet, ajattelu sekä keholliset kokemukset (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa nähdään, että lapset oppivat muun muassa lasten havainnoissa ja tarkkaillessa ympäristöään sekä jäljitellessään muiden toimintaa. Lisäksi lapset oppivat myös leikkien, liikkuen, tutkien, erilaisia tehtäviä tehden sekä itseään ilmaisten. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018.)

Oppimisen kokonaisvaltaisuuteen ja vuorovaikutukseen liittyvien käsitysten lisäksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa eli VASU:ssa oppimisen

lähtökohtana nähdään myös lasten aikaisemmat kokemukset sekä heidän mielenkiinnonkohteensa ja osaamisensa. VASU:ssa painotetaan myös sitä, kuinka tärkeää on, että uusilla opittavilla asioilla on yhteys lasten kehittyviin valmiuksiin, kokemuksiin sekä muuhun kokemusmaailmaan ja kulttuuritaustaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018). Lisäksi VASU:n oppimiskäsityksessä mainitaan myös vuorovaikutussuhteiden merkityksistä lasten oppimiseen, sillä VASU:n oppimiskäsityksen mukaan vuorovaikutussuhteet edistävät oppimista, sillä vertaisryhmä ja kokemus yhteisöön kuulumisesta ovat lapsen oppimisen kannalta keskeisiä. Vuorovaikutussuhteisiin liittyen VASU:ssa painotetaan myös sitä, että lasten tulee saada oppimiseensa aikuisten ohjausta ja tukea. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018.)

Viimeisenä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) painotetaan leikkiä ja se merkitystä lasten oppimiselle. Varhaiskasvatussuunnitelman oppimiskäsityksen mukaan leikki on lasta motivoivaa ja iloa tuottavaa toimintaa, jossa lapset oppivat useita erilaisia taitoja sekä omaksuvat uutta tietoa. VASU:ssa painotetaan myös, että varhaiskasvatuksen ammattilaisten tulee ymmärtää leikin merkitys sekä sen pedagoginen merkitys lasten oppimisessa, kasvamisessa sekä kokonaisvaltaisessa kehityksessä ja hyvinvoinnissa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018.)

3.2 Lasten vertaisoppinen

Vertaisoppimisella tarkoitetaan vuorovaikutustilannetta, jossa tietoja tai taitoja omaksutaan jonkin tietyn sosiaalisen ryhmän jäsenenä ja sen toimintaan osallistumalla. Vertaisoppimisessa on kyse oppimisprosessista vertaisten kesken, jossa olennaista on lasten sitoutuneisuus ja motivoituneisuus yhteistä toimintaa kohtaan sekä siihen, että he auttavat toisiaan oppimaan oppien samalla itsekin. (Topping & Ehly 1998.) Vertaisoppimistilanteessa tiedollisesti ja taidollisesti kehittyneempi lapsi toimii ohjaajan roolissa ja molemmat osapuolet puolestaan jakavat kokemuksiaan, tietojaan, taitojaan ja ideoitaan toisille (Boud 2001). Boudin (2001) mukaan vertaisoppimista voidaan tarkastella myös

ongelmanratkaisuprosessina, jossa osapuolet keskustelevat, ratkaisevat ongelmia sekä tuottavat uutta tietoa, jolloin kehittyneempi ja heikompi osapuoli ovat vuorovaikutuksessa ratkaistakseen erilaisia ongelmia.

Vertaisoppimisessa on Personin ja Graesserin (1999) mukaan erilaisia keinoja, joita hyödyntämällä on mahdollista oppia yhdessä. Näitä keinoja ovat vihjeen antaminen (hinting), suostuttelu (prompting), liittäminen (splicing), tiedon täydentäminen (pumping) sekä tiivistäminen (summarizing). Vihjeen antamisessa kehittyneempi, ohjaajan roolissa oleva tietää ongelmaan ratkaisun, mutta ei paljasta ratkaisuaan vähemmän osaavalle, oppilaan roolissa olevalle, jotta tämä haastaisi oppilaan roolissa olevaa pohtimaan ja ajattelemaan. Ohjaajan roolissa oleva antaa vain pieniä vihjeitä, jotka ohjaavat oppilaan roolissa olevan ajattelua oikeaan suuntaan kuitenkin paljastamatta suoraan ratkaisua. (Person & Graesser 1999.)

Suostuttelussa ohjaajan roolissa oleva johdattelee oppilaan roolissa olevaa tietylle tasolle, minkä jälkeen ohjaaja lopettaa kriittisessä vaiheessa. Tällöin oppilaan on osattava täydentää tehtävä itse loppuun (Person & Graesser 1999). Suostuttelu vaatii Personin ja Graesserin (1999) mukaan oppilaalta vähäisempää kognitiivista prosessointia kuin vihjeen antaminen.

Liittämällä puolestaan tarkoitetaan vuorovaikutuksessa tapahtuvaa tiedon liittämistä, jossa pyritään yhdistämään osapuolten ajatuksia yhdessä keskustellen. Tällä keinolla pyritään saamaan järkevä lopputulos aikaiseksi. (Person & Graesser 1999). Person ja Graesser (1999) muistuttavat, että liittämisen keini vaatii osallistujilta riittävän hyviä yhteistyötaitoja, jotta se voi onnistua.

Täydentämisessä ohjaajan roolissa oleva pyrkii saamaan lisää tietoa oppilaalta, jolloin oppilaalle muodostuu kognitiivinen rasitus. Ohjaajalla puolestaan on kykyjä ja valmiuksia huomata oppilaan virheet, jolloin ohjaaja voi ohjata oppilasta oikean ratkaisun suuntaan. (Person & Graesser 1999.)

Tiivistämisessä puolestaan kootaan oppimistilanteissa esiin tulleita asioita yhteen, jolloin niistä muodostuu yhteenveto. Ohjaaja kannustaa oppilasta kertaamaan ja tiivistämään opittua asiaa, jolloin opitusta asiasta muodostuu laajempi ja syvällisempi käsitys. (Person & Graesser 1999.)

Varhaiskasvatusympäristössä vertaisoppimista tapahtuu lapsen osallistuessa yhteiseen toimintaan, minkä vuoksi vertaisoppiminen toteutuu

päiväkodissa käytännössä eri kokoisissa ryhmissä, kuten pienryhmissä, leikkiryhmissä ja suuremmissa ryhmissä (Koivula 2017). Tomasello (2006) mainitsee erityisesti leikkiin osallistumisen merkittävänä vertaisoppimisen tapahtumana varhaiskasvatusympäristössä, sillä yhteisissä leikeissä ja toisten toimintaa seuraamalla lapset oppivat muun muassa sosioemotionaalisia taitoja, vuorovaikutustaitoja, kognitiivisia taitoja sekä erilaisia ryhmätaitoja. Koivula (2017) korostaakin, että vertaisoppimisprosessissa tarvitaan hyvin paljon vuorovaikutusta, jotta oppiminen on mahdollista. Vuorovaikutuksen lisäksi vertaisoppimisessa keskeisiä periaatteita ovat muun muassa toisten auttaminen ja tukeminen, toisen kunnioittaminen sekä jokaisen lapsen oppimaan oppimisen edistäminen (O'Donnell & Hmelo-Silver 2013).

3.3 Mallioppiminen

Kanadalainen psykologi ja professori Albert Bandura kehitti 60-luvulla mallioppimisen teorian, joka perustuu lähestymistapaan, jossa ihmisten käyttäytyminen ja kognitio kohtaavat. Täten mallioppiminen perustuu Albert Banduran käsityksille siitä, että ihminen oppii jäljittelemällä ja havainnoimalla toisen ihmisen käyttäytymistä ja toimintaa. (Shaffer 1999, 45 & Hirsijärvi 1983.) Tämän Albert Banduran käsitykseen mukaan mallioppiminen tunnetaan myös termeillä ”tarkkaileva oppiminen” tai ”sosiaalinen oppiminen” (Hirsijärvi 1983). Bandura kehitti mallioppimisen teorian behavioristisen oppimiskäsityksen ”kulta-aikana”, jolloin oppiminen nähtiin yksinkertaisen tiedon jakamisena ja saamisena opettajalta oppilaalle (Bandura 1997).

Mallioppimisessa keskeisessä roolissa ovat oppijan psykologiset ja kognitiiviset prosessit (Bandura 1997), sillä Shafferin (1999) mukaan mallioppimista ei voi tapahtua ilman kognitiivisia prosesseja. Mallioppimistilanteissa yksilön täytyy tarkkailla huolellisesti havainnoinnin käyttäytymistä sekä sulattaa ja järjestää havaittu tieto uudelleen mielessään. Havaittu uusi tieto tulee myös tallentaa muistiin, jotta sen imitointi olisi myöhemmin mahdollista (Shaffer 1999.)

Shaffer (1999) muistuttaa teoksessaan, että lapset voivat oppia edellä kuvatulla tavalla myös ilman vahvistusta, mikä on yksi syy sille, miksi Bandura

painottaa tätä tapaa lasten oppimisen teoriana. Banduran ajattelutavan mukaan aktiivinen ja kognitiivinen oppimisen muoto mahdollistaa lapsille monien tapojen ja taitojen oppimisen vain tarkkailemalla heidän ympäristönsä sekä malliensa toimintaa, vaikka tarkoituksena ei olisi opettaa lapsille mitään. Tämän vuoksi lapset oppivat koko ajan herkästi sekä toivottuja että ei-toivottuja asioita vain havainnoimalla ympäristöään. Esimerkiksi 2-vuotias lapsi voi oppia potkaisemaan palloa vain tarkkailemalla vanhemman lapsen toimintaa lapsiryhmässä tai vastaavasti 8-vuotias voi oppia negatiivisen asenteen vain kuuntelemalla vanhempien puhetta aiheesta. (Bandura 1997.) Shaffer (1999) muistuttaa teoksessaan tähän liittyen, että monet niistä asioista, joita lapset imitoivat tai muistavat, ovat juuri heidän malleiltaan opittuja.

3.4 Pienryhmätoiminta oppimisen mahdollistajana

Pienryhmätoiminta on lisääntynyt varhaiskasvatuksessa runsaasti 2000-luvulla, minkä vuoksi suomalaisten päiväkotien pedagogiset toimintaympäristöt ovat olleet voimakkaassa muutoksessa erityisesti 2010-luvulla. (Raittila 2013). Karilan (2016) mukaan taustalla tähän ilmiöön saattaa olla suurentuneet ryhmäkoot, jolloin pienryhmiin jakamista voidaan pitää yhtenä ratkaisuna suuriin ryhmiin. Wasik (2018) kertoo, että pienryhmiä voidaan muodostaa hyvin monella eri tavoin, kuten esimerkiksi suunnitelmallisesti tai satunnaisesti. Satunnaisesti muodostetut ryhmät muodostuvat esimerkiksi viittaamalla tai arpomalla, mutta Wasikin (2018) mukaan satunnaisesti muodostuneita ryhmiä tulisi välttää, sillä ryhmän muodostaminen satunnaisesti ei perustu järjelliseen logiikkaan. Vastaavasti suunnitellussa ryhmän muodostamisessa ryhmät monesti muodostetaan aikuisen johdolla, jolloin muodostuksen taustalla on jokin järjellinen logiikka, kuten esimerkiksi jonkin tietyn taidon harjoittaminen kyseisen pienryhmän kanssa (Wasik 2018). Myös Mikkola ja Nivalainen (2010) ovat Wasikin kanssa samoilla linjoilla siitä, että pienryhmiä voidaan muodostaa monin eri tavoin, kuten esimerkiksi ikäryhmän tai leikkitaitojen mukaan. Lisäksi Järvisen ja Mikkolan (2015) mukaan pienryhmät voidaan muodostaa myös toiminnan tavoitteisiin tai lasten kehityksellisiin tarpeisiin nähden.

Mikkola ja Nivalainen (2010) mukaan pienryhmätoiminnalla on useita positiivisia vaikutuksia esimerkiksi lapsen kehitykseen ja oppimiseen. Mikkolan ja Nivalaisen mukaan pienryhmätoiminnan hyviä puolia ovat muun muassa ne, kun pienemmässä ryhmässä kasvattajan on helpompi havainnoida ja arvioida lapsen kehitystä ja oppimista sekä myös se, kun pienemmässä ryhmässä lapsella on mahdollisuus tulla kohdatuksi yksilönä. Lisäksi Mikkola ja Nivalainen (2010) muistuttavat teoksessaan, että suuressa ryhmässä suurin osa kasvattajan ja lasten välisestä vuorovaikutuksesta kuluu ryhmänhallintaan, mikä heikentää lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen laatua erityisesti siirtymätilanteissa. Koiviston (2005) mukaan pienryhmätoiminnan hyviä puolia ovat myös oppimisen intensiivisyys sekä se, kun kasvattajilla on paremmat edellytykset vastata lapsen tarpeisiin.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien ajatuksia siitä, millä eri tavoin kehityksen ja oppimisen tukea toteutetaan käytännössä kaikille lapsille 1–5- vuotiaiden lasten sisarusryhmässä. Lisäksi tässä tutkimuksessa on tarkoitus selvittää sisarusryhmän tuomia haasteita ja mahdollisuuksia kehityksen ja oppimisen tukea ajatellen: Millaisia mahdollisuuksia sisarusryhmä, sisarusryhmän lasten suuri ikäjakauma sekä sisarusryhmässä harjoitettava pedagogiikka luo tuen toteuttamiseen? Millaisia haasteita puolestaan sisarusryhmä, sisarusryhmän pedagogiikka sekä sisarusryhmän suuri ikäjakauma luo tuen toteuttamiseen?

Jokaista tutkimuskysymystä tarkastellaan sekä varhaiskasvatuksen opettajien että erityisopettajien näkökulmasta. Lisäksi tässä tutkimuksessa pyritään myös vertailemaan varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemyksiä toisiinsa. Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset muotoutuvat seuraavasti yllä kuvatuilla tutkimusongelmilla ja – tavoitteilla:

- 1) Millä tavoin kehityksen ja oppimisen tukea toteutetaan käytännössä 1–5-vuotiaiden lasten sisarusryhmissä?
- 2) Millaisia mahdollisuuksia sisarusryhmätoiminta luo tuen toteuttamiselle sisarusryhmässä?
- 3) Millaisia haasteita sisarusryhmätoiminta asettaa tuen toteuttamiselle sisarusryhmässä?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Laadullinen tutkimusote

Laadulliselle tutkimukselle tyypillinen piirre on se, kun siinä keskitytään usein varsin pieneen määrään tutkittavia tapauksia, joita pyritään analysoimaan mahdollisimman perusteellisesti ja tarkasti. Täten siis laadullisessa tutkimuksessa tieteellisyyden kriteeri ei ole aineiston määrä vaan sen laatu sekä käsitteellistämisen kattavuus (Eskola & Suoranta 1998.) Myös hypoteesittomuus eli se, että tutkija ei aseta tutkimuksen alussa lukkoon lyötyjä ennakko-oletuksia tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista, on laadulliselle tutkimukselle tyypillinen piirre. (Eskola & Suoranta 1998.) Tässä tutkimuksessa esiintyi nämä Eskolan ja Suorannan (1998) mainitsevat laadulliselle tutkimukselle tyypilliset piirteet, sillä tutkimukseen osallistui 10 henkilöä, joiden haastattelussa kertomat asiat pyrittiin analysoimaan niin tarkasti ja perusteellisesti kuin mahdollista. Lisäksi tässä tutkimuksessa ei laadullisen tutkimuksen tavoin asetettu hypoteesia eli ennakko-oletuksia tutkimustuloksista.

Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofisissa perusteluissa korostetaan kokonaisvaltaisuutta, minkä vuoksi ihminen pitäisi laadullisen tutkimuksen kentällä nähdä kokonaisuutena, osana todellisuutta. Tämä kokonaisvaltaisuus liittyykin useimpiin laadullisen tutkimuksen suuntauksiin. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Yläne & Paavilainen 2013.) Lisäksi Ronkainen ym. (2013) muistuttavat teoksessaan, että lähes kaikissa laadullisissa tutkimuksissa on lähtökohtana ajatus merkitysten keskeisyydestä. Lisäksi laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa myös analysoidaan merkityksiä ja niiden suhteita puheessa, kirjoitetussa tekstissä tai kuvallisissa aineistoissa (Ronkainen ym. 2013). Nämä Ronkaisen ym. (2013) mainitsevat tieteellisfilosofiset lähtökohdat näkyvät tässä tutkimuksessa juuri ajatuksena merkitysten keskeisyydestä, sillä

tutkimukseen osallistuneet henkilöt nähtiin osana kokoaisuutta; kokonaisena toimijana, ammattilaisena ja työntekijänä osana varhaiskasvatuksessa toimivia sisarusryhmiä. Lisäksi tutkimukseen osallistuneiden puhetta ja niistä ilmenneitä merkityksiä analysoitiin suhteessa toisiinsa, teoriaan sekä aikaisempiin tutkimustuloksiin.

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullisen tutkimuksen aineistot ovat pelkistetyimmillään tekstimuodossa olevaa aineistoa, joka on syntynyt tutkijasta riippuen tai riippumatta. Erilaiset haastattelut ovat muun muassa päiväkirjatekstien, kirjeiden ja havainnointien lisäksi hyviä esimerkkejä tällaisista tekstimuotoisista pelkistetyistä aineistoista (Eskola & Suoranta 1998). Tässä tutkimuksessa oli haastattelulla suoritettu aineisto, josta oli litteroimalla saatu pelkistetty tekstimuotoinen aineisto. Tutkimuksen aineisto syntyi tutkijasta riippuen siinä mielessä, että tutkija asetteli haastateltaville kysymykset, jotka kysyttiin haastateltavilta. Muuten aineisto syntyi tässä tutkimuksessa tutkijasta riippumatta, sillä haastateltavien vastauksia ei rajattu millään tavalla ja haastattelutilanteessa pyrittiin tarkoituksella siihen, tutkimuksen luotettavuuden säilyvyyden vuoksi tutkija ei ohjannut haastateltavia vastaamaan tietyllä tavalla.

5.1.1 Tapaustutkimus tutkimuksen lähestymistapana

Tapaustutkimus on yksi laadullisen tutkimuksen tutkimussuuntauksista, joka antaa tutkijalle runsaasti mahdollisuuksia tehdä mielenkiintoista ja innostavaa tutkimusta sen moniulotteisen ja historiallisesti muuttuvan tutkimuksen suuntauksen ja luonteensa vuoksi (Eriksson & Koistinen 2005). Nykyiselle yhteiskuntatieteelliselle tapaustutkimukselle on tyypillistä, että tutkitaan ilmiöitä, jotka määräytyvät ajan, paikan tai jonkin muun kriteerin mukaan, kuten esimerkiksi tapahtuman, toiminnon tai ryhmän mukaan (Eriksson & Koistinen 2005 ; Creswell 1998). Myös Laineen, Bambergin ja Jokisen (2007) mukaan tapaustutkimuksessa tutkimuskohteena voi ilmiön lisäksi olla myös jokin tapahtumakulku. He myös kuvailevat teoksessaan, että tapaustutkimuksessa tarkastellaan joko yhtä tapausta tai pientä tapausjoukkoa (Laine ym. 2007).

Tapaustutkimus on luonteeltaan perusteellinen ja tarkkapiirteinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Sitä on myös kuvattu seikkaperäiseksi esitykseksi

tutkittavasta kohteesta, joka voi olla tutkimuksesta riippumatta esimerkiksi ilmiö, tapahtuma, yksilö, yhteisö tai organisaatio. (Laine ym. 2007.) Lisäksi tapaustutkimus on monimuotoinen tutkimuksellinen lähestymistapa, jota voidaan myös luonnehtia tutkimusstrategiaksi. Tämän vuoksi tapaustutkimus nähdään enemmänkin lähestymistapana kuin aineiston keruu- ja analyysimenetelmänä. (Eriksson & Koistinen 2005.) Eriksson ja Koistinen (2005) kertovat, että tapaustutkimuksen piirteisiin lukeutuu myös se, että sen tuloksia voidaan yleistää joko koskemaan tapausta laajempaa kokonaisuutta tai tapauksen sisään.

Tapaustutkimuksen tärkeimpiä vaiheita ovat tutkittavien tapausten valinta sekä niiden täsmentäminen. Stake (1995) korostaa Erikssonin ja Koistisen (2005) teoksessa, että tapauksen valinnassa on tärkeintä pohtia, mitä voimme oppia tästä tapauksesta. (Eriksson & Koistinen 2005.) Kun tutkittavan tapauksen laaja merkitys on selvinnyt, voidaan ilmiötä tarkastella ja rajata ominaisuuksiensa perusteella, mikä tarkoittaa käytännössä määrittelyn tarkennusta. On siis syytä tutkia, minkä tyyppinen tapaus on omassa kategoriassaan (Laine ym. 2007).

Tässä tutkimuksessa on tapaustutkimuksen piirteitä, sillä tutkimuksen kohteena olivat tietyn kantahämäläisen kunnan sisarusryhmät sekä kehityksen ja oppimisen tuen toetutuminen niissä. Myös Eriksson ja Koistinen (2005) kertovat teoksessaan, että tutkimuksen lähestymistavaksi on suositeltavaa ottaa tapaustutkimus, mikäli tutkijalla on vähän kontrollia tapahtumiin, tutkimusaiheesta on tehty vähän empiiristä tutkimusta tai jos tutkimuskohde edustaa jotakin ajankohtaista ilmiötä. Nämä kaikki kolme Erikssonin ja Koistisen mainitsemaa piirrettä sopivat tähän tutkimukseen hyvin, sillä tutkijalla ei ole mitään kontrollia sisarusryhmien tuen toteuttamiseen ja myös tutkittava aihe on tällä hetkellä hyvin ajankohtainen ja niukasti tutkittu ilmiö varhaiskasvatuksen kentällä.

Laine ym. (2007) muistuttavat teoksessaan, että tapaustutkimuksessa useimmiten lähtökohtana on kerätä mahdollisimman monipuolinen aineisto sekä kuvata tutkimuksen kohde mahdollisimman tarkasti. Tässä tutkimuksessa aineiston monipuolisuus varmistettiin haastattelemalla sekä varhaiskasvatuksen opettajia että varhaiskasvatuksen erityisopettajia. Myös tutkimuskohde pyrittiin kuvailemaan niin tarkasti kuin tutkimuksen eettisten kysymysten näkökulmasta oli mahdollista. Koska Erikssonin ja Koistisen (2005) mukaan tapaustutkimus nähdään enemmän tutkimuksen lähestymistapana kuin tutkimuksen aineistonkeruu tai -analyysimenetelmänä, tässä tutkimuksessa

tapaustutkimuksen rooli oli ainoastaan laadullisen tutkimuksen spesifimpänä lähestymistapana ja aineiston keruuseen ja – analyysin käytettiin muita lähestymistapoja (katso luvut 5.3 & 5.4).

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui yhteensä 10 Kanta-Hämeessä sijaitsevassa kunnassa työskentelevää varhaiskasvatuksen ammattilaista, joista viisi heistä oli ammatiltaan varhaiskasvatuksen opettajia ja toiset viisi olivat varhaiskasvatuksen erityisopettajia. Kaikki tutkimukseen osallistuneet olivat sukupuoleltaan naisia. Varhaiskasvatuksen opettajien työkokemus vaihteli 10 vuodesta 35 vuoteen. Varhaiskasvatuksen opettajien haastattelujen kestot vaihtelivat 16 minuutista 30 minuuttiin. Varhaiskasvatuksen opettajien lapsiryhmäkoot vaihtelivat 15 lapsesta 42 lapseen. Kaikilla muilla tutkimukseen osallistuneilla varhaiskasvatuksen opettajilla sisarusryhmänsä ikäjakauma oli suurin piirtein tutkimuksen mukainen (1–5-vuotta), paitsi yhdellä tutkimukseen osallistuneella sisarusryhmänsä ikäjakauma oli 0–3-vuotta (taulukko 1). Viidestä varhaiskasvatuksen erityisopettajasta neljällä oli ollut ryhmässään sisarusryhmätoimintaa 6kk ajan ja vastaavasti yhdellä oli 3,5 vuotta.

	VO1	VO 2	VO 3	VO 4	VO 5
Haastattelun ajankohta	12/2020	01/2021	01/2021	01/2021	01/2021
Haastattelun kesto	28:46	26:37	16:38	30:17	25:10
Työkokemus	28V	10V	35V	11V	13V
Sisarusryhmän ikäjakauma	0-5V	2-5V	0-3V	1-5V	1-5V
Sitaattikoodi	VO1	VO2	VO3	VO4	VO5

TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien tiedot

Tutkimukseen osallistuneessa kantahämäläisessä kunnassa työskenteli ainoastaan 10 varhaiskasvatuksen erityisopettajaa, joista viisi osallistui tähän tutkimukseen. Kaikki tutkimukseen osallistuneet viisi varhaiskasvatuksen erityisopettajaa työskentelivät kiertävinä varhaiskasvatuksen erityisopettajina (=KVEO). Heidän työkokemuksensa sisarusryhmistä vaihteli puolesta vuodesta 3,5 vuoteen. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien haastattelujen kestot vaihtelivat puolestaan 14 minuutista 32 minuuttiin. Koska kunnassa työskenteli varhaiskasvatuksen erityisopettajia vain 10, heidän tunnistamiseen oli tässä tutkimuksessa melko suuret riskit, minkä vuoksi heidän anonyymitetin säilymiseksi heistä ei tässä tutkimuksessa kerrota muita tietoja, kuten esimerkiksi heidän työkokemuksensa määrää vuosina.

5.3 Puolistrukturoitu haastattelu aineistonkeruu menetelmänä

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan haastattelu on Suomessa yleisin tapa kerätä laadullista aineistoa. Kyngäs ym. (2011) kertovat tutkimusartikkelissaan, että noin 39 % laadullisen tutkimuksen tekijöistä kerää aineistonsa haastattelulla. Haastattelu on erinomainen aineistonkeruumenetelmä silloin, kun halutaan tietää esimerkiksi, mitä jokin ihminen ajattelee, millaisia mielipiteitä tai motiiveja hänellä on (Eskola & Suoranta 1998). Haastattelun hyvänä puolena on myös aineistonkeruun joustavuus tilanteen ja haastateltavan mukaan (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2007). Tässä tutkimuksessa haluttiin saada selville varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien ajatuksia ja mielipiteitä kehityksen ja oppimisen tuen toteutumisesta 1–5-vuotiaiden lasten sisarusryhmissä, minkä vuoksi juuri haastattelu valittiin aineistonkeruun menetelmäksi.

Ruusuvuori ja Tiittula (2005) muistuttavat teoksessaan, että haastattelulle on tyypillistä se, että sillä on tietty päämäärä, johon pyritään. Haastattelijalla on myös tutkimushaastattelutilanteessa tiedon intressi, jonka mukaan hän tekee kysymyksiä sekä ohjaa keskustelua. Lisäksi tutkimushaastattelulle tyypillinen piirre on se, kun tutkimuksen tavoite monesti ohjaa haastattelua. (Ruusuvuori & Tiittula 2005.) Juuri tämän Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005) mainitseman tutkimuksen melko tarkkaan rajatun tavoitteen vuoksi haastattelu suoritettiin juuri

puolistrukturoidulla haastattelulla, jossa haastattelukysymykset sekä niiden kysymisjärjestys ovat kaikille haastateltaville samat (Eskola & Suoranta 1998). Tarkkaan rajatuilla haastattelukysymyksillä pystyttiin ohjaamaan ja rajaamaan haastattelun teemoja ja aiheita, jotta pystyttiin juuri sisarusryhmien tuen toteuttamisessa ja sen teemoissa. Tarkkaan määritellyistä tutkimuskysymyksistä huolimatta tutkija ei puolistrukturoidussa haastattelussa anna haastateltaville valmiita vastausvaihtoehtoja, vaan haastateltavat saavat vastata omin sanoin. Toisin sanoin siis puolistrukturoidussa haastatteluissa tutkittavien vastaamista ei ohjata tai rajoiteta esimerkiksi ajallisesti millään tavalla. (Eskola & Suoranta 1998.) Tämä edellä kuvattu puolistrukturoidulle haastattelulle tyypillinen piirre toteutui tässä tutkimuksessa, sillä haastateltavien vastauksia ei rajattu millään tavalla.

Hirsijärvi, Remes ja Sajavaara (2008) kertovat teoksessaan, että haastattelua voi kuvata myös ainutlaatuiseksi tiedonkeruumenetelmäksi, koska siinä ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa haastateltavan kanssa. Vuorovaikutuksen ja aineistonkeruumenetelmän näkökulmasta haastattelu on monipuolinen ja joustava, sillä siinä on mahdollista halutessaan analysoida verbaalista, non-verbaalista, puhuttua ja kuultua vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin keinoja (Cohen, Manion & Morrison 2007). Haastattelulle on vuorovaikutustilanteen näkökulmasta tyypillistä, että se on ennalta suunniteltu sekä haastattelijan aloittama ja ohjaama tilanne. Lisäksi haastattelun aikana haastateltavan on luotettava siihen, että hänen kertomiaan asioita käsitellään luottamuksellisesti. (Eskola & Suoranta 1998.)

5.3.1 Aineiston keruu

Tutkimuksen aineisto kerättiin joulukuun 2020 ja tammikuun 2021 aikana haastatteleamalla 10 kantahämäläisessä kunnassa työskentelevää varhaiskasvatuksen ammattilaista puolistrukturoidulla haastattelulla. Vaikka puolistrukturoidulle haastattelulle on tyypillistä se, että kaikilla tutkimukseen osallistuvilla on samat haastattelukysymykset, oli tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajille ja varhaiskasvatuksen erityisopettajille laadittu

hieman erilaiset haastattelukysymykset hieman erilaisen työnkuvan vuoksi (liite 2 ja 3). Muuten tässä tutkimuksessa toimittiin puolistrukturoidun aineistonkeruun tavoin: Varhaiskasvatuksen opettajille esitettiin samat kysymykset täysin samassa järjestyksessä ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien keskuudessa toimittiin samoin. Koska puolistrukturoidussa haastattelussa ei rajata haastateltavien vastauksia millään tavalla, tuli haastattelussa todella eri pituisia ja eri sisältöisiä vastauksia.

Haastattelut toteutettiin yhtä haastattelua lukuun ottamatta Koronapandemian vuoksi etänä, Teams- ohjelman välityksellä, jotta pystyttiin turvaamaan molemmiin puoleinen koronaturvallisuus. Yksi haastattelu jouduttiin poikkeuksellisesti teknisen ongelman vuoksi tekemään puhelimitse, mutta siinä saatiin myös kaikki oleellinen tieto kirjattua ylös, minkä vuoksi sitä voidaan pitää validina haastatteluna ja käyttää tässä tutkimuksessa. Kaksi näistä haastatteluista suoritettiin joulukuussa ja loput kahdeksan haastattelua suoritettiin tammikuussa. Haastatteluiden kestot vaihtelivat 16 minuutista 33 minuuttiin.

Eskola ja Suoranta (1998) kertovat, että haastattelusta on hyvä sopia haastateltavien kanssa etukäteen esimerkiksi puhelinsoitolla, jossa käydään läpi muun muassa se, mitä tutkimus koskee sekä sovitaan haastattelu-aika- ja paikka. Tässä tutkimuksessa haastattelusta sopiminen haastateltavien kanssa huolehdittiin hyvin perusteellisesti, sillä ensin kysyttiin potentiaalisten päiväkotien johtajilta puhelimitse lupa, saako heidän talostaan yksi opettaja osallistua tutkimukseen halutessaan. Tämän jälkeen soitettiin varhaiskasvatuksen opettajille ja varhaiskasvatuksen erityisopettajille, jolloin heille kerrottiin tutkimuksesta sekä sovittiin haastattelu-aika- ja paikka. Tämän lisäksi tutkittaviin oltiin vielä viikkoa ennen haastattelua sähköpostitse yhteydessä, jolloin heille lähetettiin muun muassa haastattelukysymykset, saatekirje (liite 1), tutkimuksen suostumuslomake sekä tietosuojaseloste.

Eskola ja Suoranta (1998) muistuttavat teoksessaan, että haastattelukäytännöt kannattaa testata ja hioa etukäteen, minkä vuoksi esihaastattelun tekeminen on erittäin kannattavaa. Myös Kvale (1996) muistuttaa teoksessaan, että testaus (*testing*) on hyvin tärkeä vaihe haastattelun tekemisessä. Nämä edellä mainitut suositukset otettiin tässä tutkimuksessa huomioon tekemällä esihaastattelu ennen aineiston keruuta. Esihaastateltavaksi

suostui tutkijan graduryhmästä opiskelijakollega, joka on toiminut varhaiskasvatuksen opettajana lähemmäs 20 vuotta, joista osan opettajana sisarusryhmässä. Esihaastattelussa testattiin pääasiassa varhaiskasvatuksen opettajille tarkoitettuja haastattelukysymyksiä (liite 2), mutta koska suurin osa kysymyksistä olivat samoja, täten voitiin myös katsoa varhaiskasvatuksen erityisopettajien haastattelukysymysten tulleen testatuksi samalla. Esihaastattelusta oli paljon tämän tutkimuksen aineiston keruulle hyötyä, sillä esihaastattelussa tuli ehdotuksia, miten silloisia haastattelukysymyksiä voisi muokata ja mitä haastateltavilta voisi vielä kysyä. Näiden esihaastattelusta saatujen ehdotusten avulla haastattelukysymyksiä korjattiin, yhdisteltiin, parannettiin ja lisättiin, jolloin muodostuivat lopulliset ja viralliset haastattelukysymykset (Liite 2 & 3). Lisäksi esihaastattelun avulla saatiin myös alustava tieto haastattelun kestosta, jolloin sen osasi myös saatekirjeessä (liite 1) arvioida tutkimukseen osallistuville.

Eskola ja Suoranta (1998) muistuttavat teoksessaan, että karkea perusohje haastatteluun valmistautumisessa on, että kaikkeen täytyy olla varautunut. Tätä Eskolan ja Suorannan ohjetta noudatettiin tässä tutkimuksessa, erityisesti sen vuoksi, kun Koronapandemian vuoksi haastattelut jouduttiin toteuttamaan etänä. Haastattelujen etänä toteuttamiseen tiedettiin liittyvän riski teknillisiin ongelmiin liittyen, ja niitä myös yhden haastattelun kohdalla ilmeni, jolloin haastattelu jouduttiin suorittamaan puhelimitse. Muut yhdeksän haastattelua onnistuivat Teams- ohjelman kautta hyvin. Kaikki nuo yhdeksän Teams-ohjelman kautta pidettyä haastattelua nauhoitettiin tutkittavien luvalla litterointi- ja aineistonanalysointivaiheen helpottamiseksi.

Lisäksi Eskola ja Suoranta (1998) muistuttavat, että haastattelun aikana haastateltavan on luotettava siihen, että hänen kertomiaan asioita käsitellään luottamuksellisesti. Haastateltavien luottamusta pidettiin yllä muun muassa etukäteen haastateltaville lähetetyllä tietosuojaselosteella sekä vannomalla haastattelutilanteen luotettavuuteen ja haastateltavan anonyymiteettiin hyvien tieteellisten käytäntöjen tavoin (katso luku 7.3.). Lisäksi haastateltavien ei ollut pakko vastata haastattelukysymykseen, mikäli hän ei halunnut.

5.4 Induktiivinen sisällönanalyysi

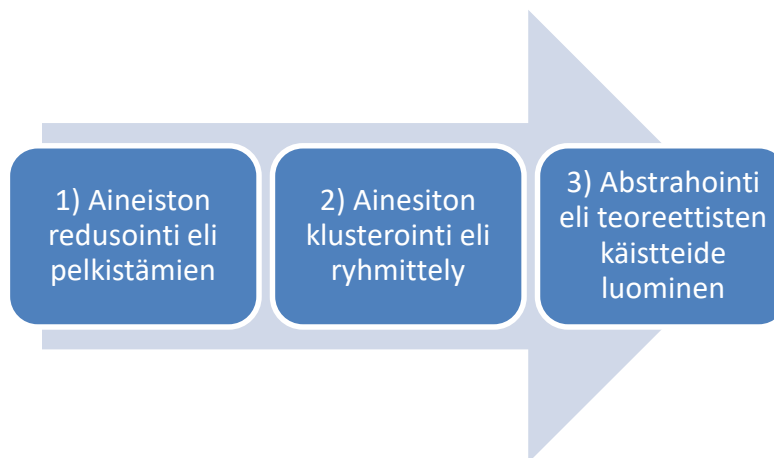
Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan:” Laadullisessa tutkimuksessa voidaan lähteä liikkeelle mahdollisimman puhtaalta pöydältä ilman ennakoasettamuksia tai määritelmiä”. Myös Alasuutari (2011) muistuttaa teoksessaan, että laadullisessa tutkimuksessa aineistoa tarkastellaan usein kokonaisuutena. Nämä mahdollistaa laadullisessa tutkimuksessa induktiivinen eli aineistolähtöinen sisällönanalyysi, jossa teoriaa rakennetaan empiirisestä aineistosta lähtien. Induktiiviselle sisällönanalyysille tyypillinen piirre on myös se, kun aineistosta rakennetaan tietoa spesifistä yleiseen. (Elo & Kyngäs 2008.) Aineistolähtöistä sisällönanalyysiä suositellaan silloin, kun tarvitaan perustietoa jonkin tietyn ilmiön olemuksesta (Eskola & Suoranta 1998). Myös Elo ja Kyngäs (2008) mainitsevat artikkelissaan, että induktiivista sisällönanalyysiä käytetään tilanteissa, jossa tutkittavasta ilmiöstä ei ole tehty aikaisempaa tutkimusta tai muodostettu aikaisempaa teoriaa tai jos tieto ilmiöstä on hajanaista. Jaana Vuori puolestaan kirjoittaa Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirjassa, että aineistolähtöinen sisällönanalyysi sopii parhaiten muun muassa kirjoitettujen tekstien, haastatteluiden tai kuvia sisältävien aineistojen analysointiin.

Tämän tutkimuksen tutkimusongelma on erittäin vähän tutkittu ilmiö Suomen tutkimuskentällä, minkä vuoksi tämän tutkimuksen ilmiöstä eli tuen toteutumisesta sisarusryhmissä tarvitaan perustietoa. Perustiedon puutteen vuoksi aiheesta ei ole muodostettu aikaisempaa teoriaa. Näiden vuoksi induktiivinen eli aineistolähtöinen sisällönanalyysi oli erinomainen aineiston analysointitapa tässä tutkimuksessa. Lisäksi myös tämä tutkimus on luonteeltaan hyvin aineistolähtöinen, minkä vuoksi aineistoa oli loogista lähteä analysoimaan aineistolähtöisesti tyypillisellä tavoilla yhtäläisyyksiä ja eroja etsien sekä edeten spesifistä yleiseen.

Aineistolähtöisen eli induktiivisen sisällönanalyysin vaiheet voidaan karkeasti jakaa kolmeen eri vaiheeseen (kuvio 3): 1) Aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) Aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) Aineiston abstrahointi eli teoreettisen käsitteiden luominen (Tuomi & Sarajärvi 2009). Ensimmäisessä eli aineiston redusointivaiheessa haastattelut kuunnellaan ja kirjoitetaan auki

sana sanalta eli litteroidaan. Tämän jälkeen ”puhtaaksi kirjoitettuun” haastatteluun perehdytään syvemmin, jolloin aineistosta etsitään ja alleviivataan tutkimusongelmalle olennaiset ilmaisut sekä karsitaan tutkimukselle epäolennainen tieto pois. Tämän jälkeen alleviivatuista ilmiöistä muodostetaan pelkistetty ilmaus. (Tuomi & Sarajärvi 2009.)

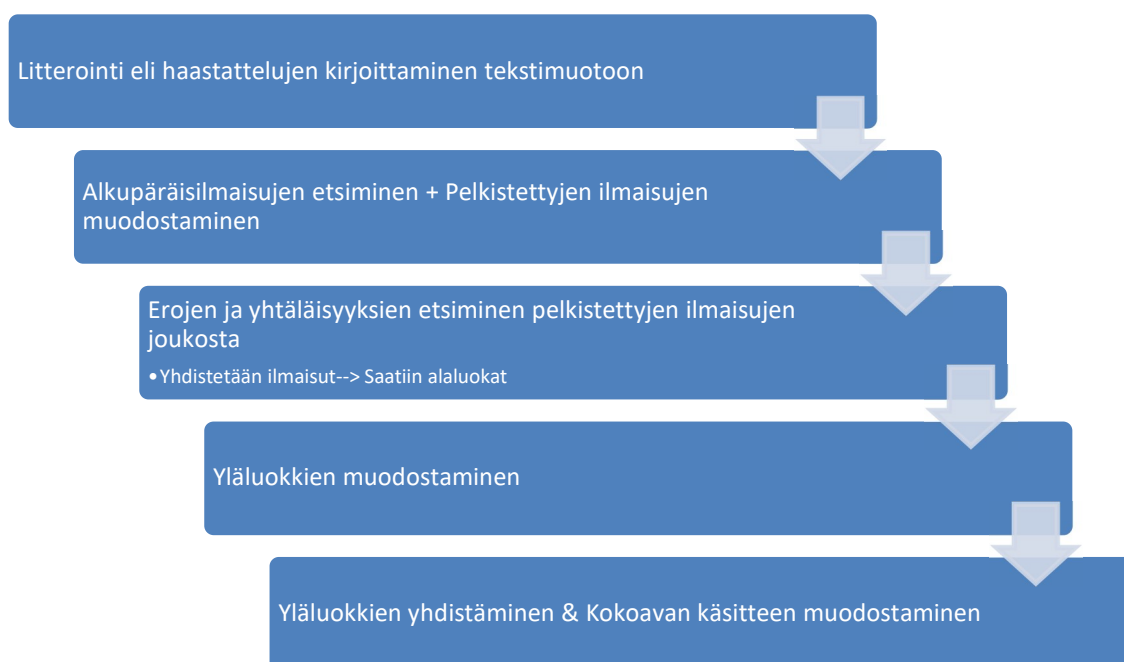
Aineistolähtöisen sisällönanalyysin toisella eli aineiston klusterointivaiheessa redusointivaiheessa muodostetut pelkistetyt ilmaukset listataan, jolloin niistä etsitään samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia. Tämän jälkeen pelkistetyt ilmaukset luokitellaan alaluokiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009.) Kolmannessa eli aineiston abstrahointivaiheessa erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto, jonka perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä yhdistämällä klusterointivaiheessa syntyneet alakäsitteet yläluokiksi ja yläluokat pääluokiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009).



KUVIO 2. Induktiivisen sisällönanalyysin kolmivaiheinen prosessi (Tuomi & Sarajärvi 2009)

5.4.1 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen laadullinen aineisto analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä edellisessä luvussa (luku 5.4) kuvatun induktiivisen eli aineistolähtöisen sisällönanalyysin kolmivaiheisen prosessin mukaan. Alla olevassa kuviossa (kuvio 3) kuvataan, miten tuo induktiivisen sisällönanalyysin kolmivaiheinen prosessi toteutettiin juuri tässä tutkimuksessa.



KUVIO 3. Kuvaus tämän tutkimuksen aineiston analysoinnin vaiheista (Tuomi & Sarajärvi 2009).

Aineiston analysointi aloitettiin induktiivisen sisällönanalyysin kolmivaiheisen prosessin mukaan aineiston redusoimisella eli pelkistämällä, jossa ensimmäisenä haastattelut litteroitiin eli kirjoitettiin tekstimuotoon. Hirsijärvi, Remes & Sajavaara (2007) kertovat, että aineiston litteroinnin tarkkuudella ei ole yksiselitteistä ohjetta, minkä vuoksi tutkija saa itse tehdä vapaasti ratkaisut litteroinnin suhteen. Täten tämän tutkimuksen litterointivaiheessa jätettiin kirjoittamatta yskäisyt, muminat ja hiljaiset mietintätauoet, sillä ne eivät olisi tuoneet haastattelun aineistoon tai analyysiin mitään tärkeitä merkityksiä. Tämän jälkeen litteroidusta aineistosta alettiin etsiä tutkimusongelmien kannalta

keskeisiä asioita, minkä yhteydessä aineistosta myös karsittiin kaikki tutkimusongelmien kannalta turhat asiat. Tämän tutkimusongelmien kannalta tärkeät alkuperäisilmaukset alleviivattiin ja niistä muodostettiin pelkistetyt ilmaukset Tuomen ja Sarajärven (2009) antamien ohjeiden mukaan.

Alkuperäisilmaisu	Pelkistetty ilmaus
Se kokopäiväpedagogiikka on tässä myös kaiken A ja O, että olet aidosti kiinnostunut lapsesta ja että sulla on aikaa lapsille, niin sitä kautta myös ne tukea tarvitsevat tulee huomioitua (VO 5)	Kokopäiväpedagogiikka tuen toteuttamisen keinona.
<i>Se on tosiaan se pysyvyys ihmissuhteissa just se, mistä mä puhuin, että kun lapselle annetaan mahdollisuus olla samassa ryhmässä samojen aikuisten kanssa koko päiväkotiuuransa, aikana, niin se luo sitä pysyvyyttä (VO 1)</i>	Pysyvyys ihmissuhteissa

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston redusoinnista. Tutkimuskysymys 2.

Aineiston redusoinnin eli pelkistämisen jälkeen siirryttiin aineiston klusterointi eli ryhmittelyvaiheeseen induktiivisen sisällönanalyysin tavoin. Klusterointi- eli ryhmittelyvaiheessa pelkistetyistä ilmauksista etsittiin eroja ja yhtäläisyyksiä, joiden mukaan pelkistetyt ilmaukset listattiin ja muodostettiin alakäsitteet, kuten Tuomi ja Sarajärvi (2009) teoksessaan kuvaavat. Alla olevassa taulukossa on esimerkki aineiston klusteroinnista.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka
Lasten asioiden ja havaintojen läpikäyminen tiimipalaverissa	Tiimityö
-Opettajilla omat VASU-lapset -Vasujen läpikäyminen -Toiminnan arviointi VASUJEN pohjalta -Lasten Vasuun kirjattujen tavoitteiden huomioiminen	VASU-työskentely
Lasten jakaminen pienryhmiin	Pienryhmäpedagogiikka
Kokopäiväpedagogiikan tärkeys	Kokopäiväpedagogiikka
Lapsen yksilöllinen huomioiminen	Lapsen yksilöllinen huomioiminen

TAULUKKO 3. Esimerkki aineiston klusteroinnista. Tutkimuskysymys 1.

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin viimeinen vaihe on abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen, jossa alakäsitteistä muodostetaan yläkäsitteet ja vastaavasti yläkäsitteistä muodostetaan pääluokat (Tuomi & Sarajärvi 2009). Näin toimittiin myös tässäkin tutkimuksessa, jossa alaluokista muodostettiin yläluokat ja yläluokista saatiin pääluokat edellä kuvatuin tavoin. Alla olevasta taulukossa (taulukko 4) on esimerkki aineiston abstrahointivaiheesta.

Alaluokat	Yläluokat	Pääluokka
Tiimityö VASU-työskentely Pienryhmäpedagogiikka Kokopäiväpedagogiikka Lapsen yksilöllinen huomioiminen	Pedagogiikan toteuttaminen	Tuen toteutumisen mahdollistavat tekijät
Lapsen yksilöllinen huomioiminen	Lapsen yksilöllinen huomioiminen	
Henkilöstön riittämättömyys	Resurssien puute	Tuen toteutumista haastavat tekijät
Pienryhmätoiminnan estyminen Tuen toteuttamisen jääminen arjen alle Jokapäiväinen haaste työssä	Arjen haasteet	
Huoli "virran mukana" menevistä lapsista	Huoli lapsen tuen saannista	
Riittämättömyyden tunne tuen toteuttamisessa	Riittämättömyyden tunne	

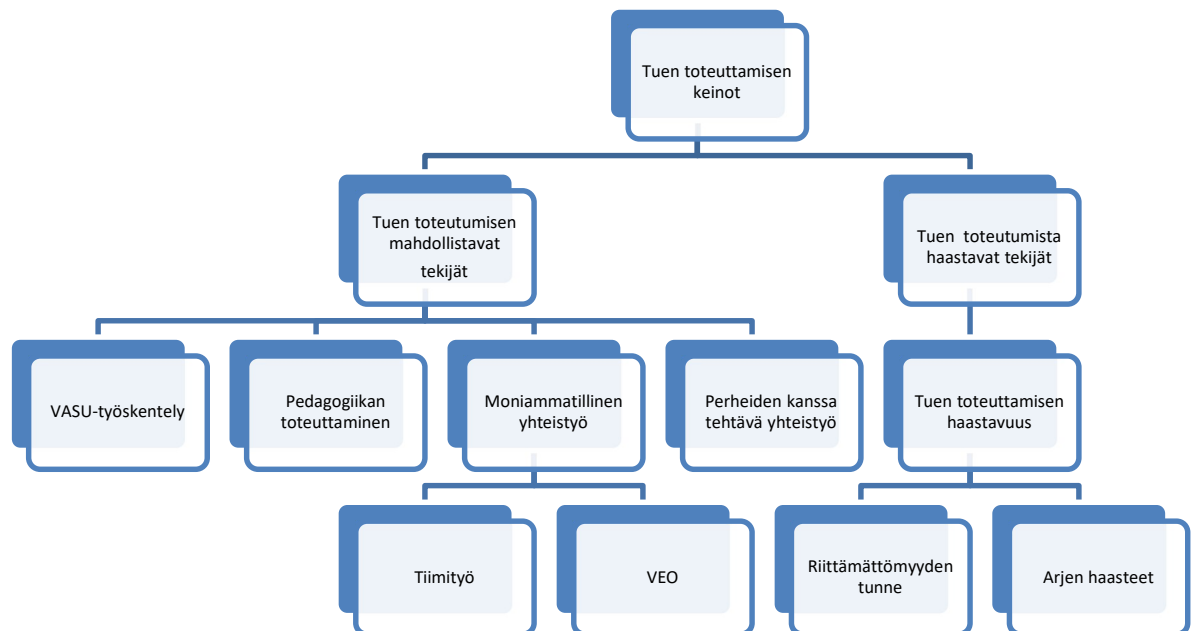
TAULUKKO 4. Esimerkki aineiston abstrahoinnista. Tutkimuskysymys 1.

6 TULOKSET

6.1 Millä tavoin kehityksen ja oppimisen tukea toteutetaan 1–5-vuotiaiden lasten sisarusryhmissä?

6.1.1 Varhaiskasvatuksen opettajien mainitsemat tuen toteuttamisen keinot sisarusryhmässä

Tutkiessa sisarusryhmissä työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä siitä, millä tavoin kehityksen ja oppimisen tukea toteutetaan käytännössä kaikille lapsille 1–5-vuotiaiden lasten sisarusryhmässä, varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksistä muodostui kaksi pääluokkaa: Tuen toteutumisen mahdollistavat tekijät sekä tuen toteutumista haastavat tekijät.



KUVIO 4. Tuen toteuttamisen keinot varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksien mukaan

VASU- työskentely

Varhaiskasvatuksen opettajat toivat haastattelussa esille erilaisia VASU-työskentelyn muotoja tuen toteuttamisen keinona sisarusryhmässä. Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan lasten henkilökohtaisia varhaiskasvatussuunnitelmia voidaan käyttää toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen sekä erityisesti toiminnan arviointiin, jotta jokaiselle lapselle kuuluva kehityksen ja oppimisen tuki tulee toteutetuksi. Tämän kaltainen lasten omien henkilökohtaisten Varhaiskasvatussuunnitelmien laatiminen, niiden arvioiminen ja päivittäminen sekä käyttäminen päivittäisessä pedagogiikassa on mainittu Valtakunnallisessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018).

(Tätä tukea) varmistetaan just silleen, että suunnitellaan ja arvioidaan sitä toteutettua toimintaa nimenomaan niiden yksilöllisten vasujen pohjalta, että mä käytän SAK- aikaani tähän VASUJEN läpikäymiseen ja sen pohjalta sitten sen toiminnan suunnitteluun melko paljon (VO 2)

Meillä tätä kehityksen ja oppimisen tukea toteutetaan käytännön tasolla niin, että sitä toteutettua toimintaa arvioidaan nimenomaan niiden yksilöllisten vasujen pohjalta... Että mä ihan viikoittain luen noita vasuja SAK-ajallani ja pyrin katsomaan, mitä siellä on ja pistän sitten korvan taakse niitä ja pyrin arvioimaan, onko meidän toiminnassa otettu huomioon niitä (lapsen tavoitteita). Että esimerkiksi jos joku lapsi tarvitsee äänneharjoituksia, niin ollaan saatettu ottaa koko ryhmälle vaikka joinakin päivinä sitten suujumppaa. (VO 5).

Meillä opettajilla on omat VASU- lapset ja me ollaan jaettu opettajien kesken noi lapset just sen takia, että jokaisen asiat tulee varmasti käydyksi läpi ja huomioitua. – (VO 1).

Vasu- työskentelyyn liittyen varhaiskasvatuksen opettajat mainitsivat myös, että tuen toteuttamisen keinona lasten havainnoinnin ja havaintojen läpikäyminen tiimipalavereissa. Lisäksi myös yksi haastateltavista mainitsi, että tuen toteuttamisen näkökulmasta lasten vasuihin kirjatut tavoitteet on hyvä pitää mielessä erityisesti sen vuoksi, jotta lapselle kuuluva ei unohdu arjen keskellä.

Me käydään näitä lapsia läpi aina niissä tiimeissä, että meillä on joka toinen viikko tiimipalaveri, jossa me käydään niitä lapsia läpi ja VASU- asioita ja muita. Pohditaan siinä myös niitä havaintoja. (VO 2)

Ne lasten vasuihin kirjatut tavoitteet saa kyllä pitää kirkkaasti mielessä, kun saa olla sillä tavalla aika tarkka, ettei se tuki jää sinne arjen alle (VO 3).

Pedagogiikan toteuttaminen

Varhaiskasvatuksen opettajat mainitsivat haastattelussa myös useita pedagogiikan toteuttamiseen liittyviä asioita tuen toteuttamisen keinona. Yhtenä pedagogisena keinona mainittiin useampaan otteeseen pienryhmäpedagogiikka. Varhaiskasvatuksen opettajat mainitsivat, että pienryhmiä voidaan jakaa esimerkiksi lasten kiinnostuksen kohteiden, mielenkiinnon, taitotason sekä kiinnostuksen kohteiden mukaan, minkä myös Mikkonen ja Nevalainen (2010, 34–35) totesivat. Pienryhmäpedagogiikan lisäksi myös kokopäiväpedagogiikka mainittiin pedagogiikan toteuttamiseen liittyen, sillä yhden varhaiskasvatuksen opettajan mukaan kokopäiväpedagogiikan kautta opettajalla on enemmän aikaa lapselle, minkä ansiosta myös tukea tarvitsevat lapset tulee huomioitua.

Kyllä se on se pienryhmätoiminta se kaiken lähtökohta (VO 1)

Pienryhmä jakautuu lasten mielenkiinnon, kiinnostuksen kohteiden ja ikätason mukaan ja siitä lähetään rakentamaan sitä pedagogiikkaa (VO 5)

Se kokopäiväpedagogiikka on tässä myös kaiken A ja O, että olet aidosti kiinnostunut lapsesta ja että sulla on aikaa lapsille, niin sitä kautta myös ne tukea tarvitsevat tulee huomioitua (VO 5)

Pienryhmätoiminnan lisäksi yksi haastateltavista korosti myös pedagogiikan ja toiminnan suunnittelun tärkeyttä sisarusryhmässä, sillä hänen mukaansa esimerkiksi perushoidon tilanteet vievät hyvin paljon aikaa henkilökunnalta, minkä vuoksi pedagogiikkaa ja toimintaa on tärkeä suunnitella, jotta tuen tarpeet ehditään huomioida arjessa. Tämä sama tutkimustulos saatiin myös Hytösen

(1985) tekemästä tutkimuksesta, sillä myös hänen mukaansa perushoidon tilanteet veivät hyvin paljon aikaa sisarusryhmissä.

Kyllä mä sanon, että sitä pedagogiikan ja toiminnan suunnittelun tärkeyttä ei voi tässä sisarusryhmätoiminnassa ikinä oikein liikaa korostaa, sillä on kokemusta ihan siitä arjesta, jossa nää perushoidon tilanteet vie sitä aikaa ja sitä kautta ehkä vie myös sitä aikaa näiltä isommilta...Että kyllä se vaan vaatii sitä toiminnan suunnittelua paljon, jotta nää lasten tuen tarpeet ehditään huomioimaan siellä arjessa. (VO 3).

Pedagogiikan ja toiminnan suunnittelun lisäksi yksi varhaiskasvatuksen opettajista mainitsi myös oppimisympäristön muokkaamisen yhtenä pedagogiikan toteuttamisen, ja sitä kautta myös kehityksen ja oppimisen tuen toteuttamisen keinona. Myös Sandberg (2021) muistuttaa teoksessaan, että oppimisympäristön räätälöiminen on yksi yleisen tuen toteuttamisen keinoista. Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaan lapsen kehityksen ja oppimisen tuki rakentuu oppimisympäristöihin liittyvistä ratkaisuista.

(Lisäksi) me sitten muokataan myös tuota meidän oppimisympäristöä meidän dokumentoinnin ja havainnoinnin pohjalta (VO 5).

Muut keinot

Edellä kuvattujen tuen toteuttamisen keinojen lisäksi varhaiskasvatuksen opettajat mainitsivat tiimityön sekä vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön sisarusryhmän tuen toteuttamisen keinona. Tiimityöhön liittyen yksi varhaiskasvatuksen opettajista kuvasi, että tiimityö toimii kehityksen ja oppimisen tuen toteuttamisen keinona niin, että ryhmän työntekijät käyvät yhdessä läpi muun muassa havaintoja sekä lasten VASU- asioita. Myös Karila, Kosonen ja Järvenkallas (2017) muistuttivat Opetusministeriön tutkimusraportissa, että tiimityön vahvuus lapsen tuen toteuttamisen näkökulmasta on se, kun eri ammattiryhmien osaaminen yhdistyy.

Me käydään näitä lapsia läpi aina niissä tiimeissä, että meillä on molemmilla tiimeillä joka toinen viikko tiimipalaveri, jossa me käydään niitä lapsia läpi ja VASU- asioita ja muita. Pohditaan siinä myös niitä havaintoja. Syksyllä käytiin varsinkin tosi paljon jo niitä havaintoja läpi, että mitä näissä uusissa lapsissa ja omia vanhoja että mitä on tapahtunut ja mikä nyt lapsia kiinnostaa ja miten näe lapset toimii ja ketkä on kavereita. (VO 1)

Vanhempien kanssa tehtävällä yhteistyöllä pystytään myös tätä tukea toteuttamaan mielestäni... Että.. Kokisin, että tässä vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä on tosi tärkeää se, että se yhteys toimii ja että se on luotettavaa se yhteistyön laatu.. Että tällaisella yhteistyöllä kyllä sitten on merkitystä. (VO 5).

Tuen toteutumattomuutta puoltavat tekijät: Tuen toteuttamisen haastavuus

Sisarusryhmien tuen toteuttamisen keinoja tutkittaessa varhaiskasvatuksen opettajat mainitsivat tuen toteuttamisen keinojen lisäksi myös tekijöitä, jotka haastavat tuen toteuttamista ja näin ollen viittaavat tuen toteutumattomuuteen. Jopa neljä viidestä varhaiskasvatuksen opettajista mainitsi haastatteluissa vähintään yhden syyn, joiden mukaan voidaan tulkita, ettei kehityksen ja oppimisen tuki toteudu täysin sisarusryhmässä. Moni varhaiskasvatuksen opettaja korosti tuen toteuttamisen haastavuutta sisarusryhmässä, sillä olivat muun muassa liian pieni henkilöstömäärä lapsiryhmässä sekä tuen toteuttamisen haastavuus monesta eri syistä johtuen. Yksi varhaiskasvatuksen opettaja korosti erityisesti haastattelussa sisarusryhmän arkea tuen toteuttamisen haasteena. Lisäksi yksi varhaiskasvatuksen opettaja halusi korostaa sitä, että hän kokee riittämättömyyden tunnetta lapsen yksilöllisen tuen toteuttajana.

Se on hirveen haastavaa, se on jokapäiväinen haaste. Mä koen, että yks isoimmista haasteista mun työssä. (VO 2)

Kyllä sitä tässä arjen kiireen keskellä on aika haastavaa usein toteuttaa (VO2)

No siinäpä se onkin kysymys! Saa kyllä olla tarkkana, ettei tuki jää arjen alle (VO 3)

Toki on tilanteita viikoittain, että tulee juuri se riittämättömyyden tunne, että pystyykö sitä (tukea) niiku tarjoamaan tasapuolisesti kaikille, mutta koko ajan työtä kehitetään siihen suuntaan, että pystyisi (VO 5)

Yksi varhaiskasvatuksen opettaja mainitsi haastattelussa myös sen, kun sisarusryhmässä toisinaan ei ole tarpeeksi henkilökuntaa paikalla, jotta saataisiin pienryhmätpedagogiikkaa toteutettua kunnolla, minkä vuoksi kehityksen ja oppimisen tukea ei hänen mukaansa pysty tarjoamaan tasapuolisesti kaikille lapsille.

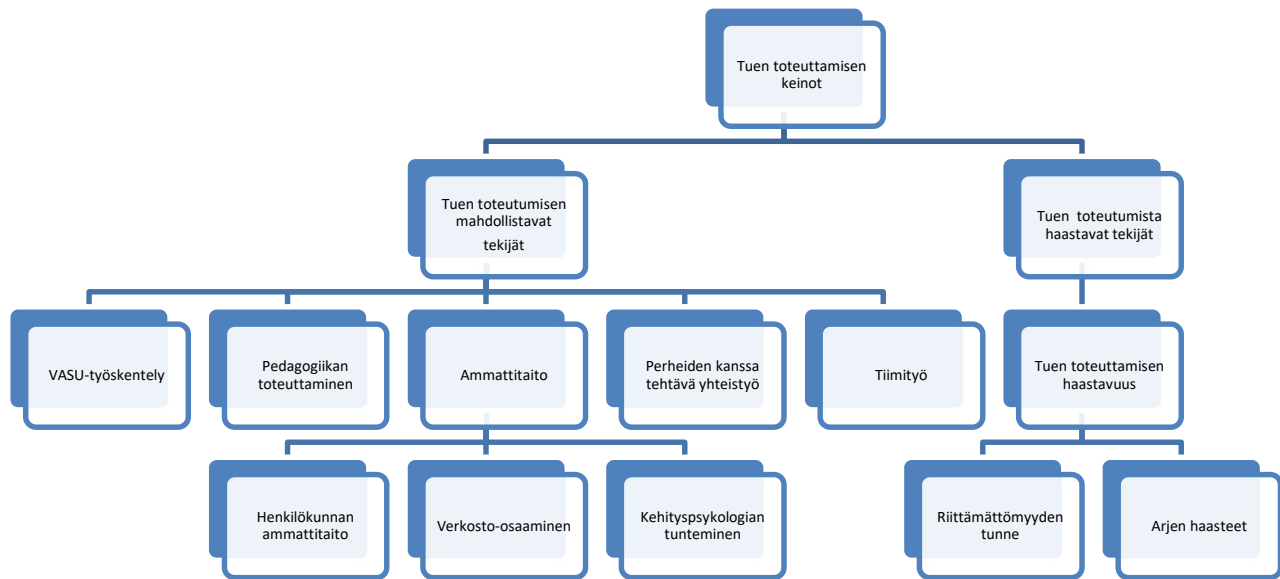
Tosiaan, kun aikuisia ei ole aina välttämättä paikalla niikun sillä tavalla, että me saataisiin jottenkin ne pienryhmät jaettua, niin ei nyt pysty kauheen tasapuolisesti sitä tukea tarjoamaan, mihin ehkä tarve olisi (VO 4)

Lapsiryhmän vähäinen henkilöstömäärä mainittiin myös Eskelisen ja Hjeltin (2017) sekä Heiskasen ym. (2021) tutkimusraporteissa yhdeksi syyksi sille, miksi lapsen henkilökohtaiseen Vasuun kirjatut tukitoimet toteutuvat heikosti. Repo ym. (2019, 109) puolestaan mainitsivat Karvin tutkimusraportissa, että syitä tuen heikolle ja kohtalaiselle toteutumiselle ovat muun muassa rakenteellisten tukitoimien olemattomuus, tuen saannin hitaus ja erityisopettajien puute.

6.1.2 Varhaiskasvatuksen erityisopettajien mainitsemat tuen toteuttamisen keinot sisarusryhmässä

Tutkiessa varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemyksiä siitä, millä tavoin kehityksen ja oppimisen tukea toteutetaan käytännössä 1–5- vuotiaiden lasten sisarusryhmässä havaittiin, että varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemykset olivat hyvin samansuuntaisia ryhmässä työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiin verrattuna. Myös varhaiskasvatuksen erityisopettajien vastauksista muodostui varhaiskasvatuksen opettajien tavoin kaksi pääluokkaa: Tuen toteutumisen mahdollistavat tekijät sekä tuen toteutumista haastavat tekijät. Lisäksi

varhaiskasvatuksen opettajat ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat mainitsivat haastatteluihinsa samoja tuen toteuttamisen keinoja (Kuvio 5).



KUVIO 5. Tuen toteuttamisen keinot varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemysten mukaan

VASU-Työskentely

Kehityksen ja oppimisen tuen toteuttamiseen liittyen kolme viidestä varhaiskasvatuksen erityisopettajasta mainitsivat erilaisia VASU-työskentelyyn viittaavia käytännön keinoja. VASU-työskentelyyn liittyen yksi

varhaiskasvatuksen mainitsi muun muassa sen, että tuki ja tuen toteuttamisen keinot kirjataan lasten omiin vasuihin, jolloin ne toimivat suunnittelun pohjana. Lisäksi yksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja mainitsi lasten vahvuuksien ja kiinnostuksen kohteiden kirjaamiseen VASUUN sekä niiden huomioimisen pedagogiikassa. Tämä edellä kuvattu pedagoginen toimintatapa on täysin VASUN (2018, 22) oppimiskäsityksen mukainen.

Toki se tuki ja tuen toteuttamisen keinot kirjataan aina sinne lasten omiin Vasuihin, jolloin ne on siellä ikään opettajan pedagogisen toiminnan suunnittelun ”työkaluina” (VO 1)

Ajattelen, että Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja lapsen oma VASU määrittävät. Eli asiat, jotka ovat lapsen VASUSSA ja sen perusteella, miten havainnoidaan lapsia, niin tuen käytännöntason toteuttaminen pitäisi lähteä ja löytyä sieltä (VO 2)

No jokaisellehän tehdään se oma varhaiskasvatussuunnitelma ja siinä mietitään ne jokaisen tarpeet ja vähän, että mitä siinä lähikehityksen vaiheessa tuetaan (VO 4)

Pedagogiikan toteuttaminen

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat mainitsivat varhaiskasvatuksen opettajien tavoin myös erilaisia pedagogiikan toteuttamiseen liittyviä asioita, kuten esimerkiksi pienryhmätoiminnan tärkeyden tuen toteuttamisen keinona sekä myös pedagogisen toiminnan suunnittelun. Pienryhmätoimintaan liittyen varhaiskasvatuksen erityisopettajat mainitsivat, että pienryhmätoiminnassa aikuinen pystyy havainnoimaan parhaiten lasta, minkä myös Mikkola ja Nivalainen (2010) toteavat teoksessaan. Lisäksi pienryhmätoiminnan hyödyllisyydeksi mainittiin se, kun pienryhmätoiminnassa tukea pystytään kohdentamaan paremmin, minkä puolestaan Koivisto (2005) allekirjoittaa tutkimuksessaan.

Myös pienryhmissä toimiminen on äärimmäisen tärkeää, sillä pienryhmissä aikuinen pystyy olemaan lapsen kanssa kunnolla ja havainnoimaan lasta. (VEO 2)

Tässä korostuu myös pienryhmät, joissa pystytään tätä kohdentaa siinä toiminnassa vielä sitä tukea paremmin ja myös suunnittelemaan sitä tukea tällaiseen pienryhmätoimintaan. (VEO 3)

Pienryhmätoiminnan lisäksi myös varhaiskasvatuksen opettajat korostivat pedagogisen toiminnan suunnittelun tärkeyttä erityisesti siitä näkökulmasta, kun perushoitotilanteet vievät tuen toteuttamiselta aikaa arjessa.

Toki niikun sit käytännössä jos kovasti on tällöistä perushoidollista tarvetta, niin sithän on se hyvä kysymys, et ehditäänkö paneutua sitten näihin muihin niiku tuen tarpeisiin, mut että se on sitten.. Se on pedagogista suunnittelua ja toiminnan suunnittelua, et niiku työnjakoon liittyviä asioita, joilla sitten niitä varmistetaan (VEO 5)

Ammattitaito

Yksi tutkimukseen osallistunut varhaiskasvatuksen erityisopettaja (VEO 4) mainitsi myös, useita henkilökunnan ammattitaitoon liittyviä tekijöitä tuen toteuttamisen keinoina. Hänen näkemyksensä ovat linjassa Heiskasen (2021) tutkimustuloksen kanssa, jonka mukaan osaamaton henkilökunta estää tuen toteutumista. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja mainitsi muun muassa kehityspsykologian olevan suuressa roolissa sisarusryhmän tuen toteuttamisessa sekä sen suunnittelussa, sillä sisarusryhmissä lasten ikäjakauma on suuri. Lisäksi myös verkosto-osaamista painotettiin, jotta osaa hakea tukea omaan työhönsä sekä lapsen tuen toteuttamiseen lapsen kanssa työskenteleviltä yhteistyökumppaneilta.

Jos mä ajattelen, että kun nää lasten ikäjakauma on niin suuri, niin mä jotenkin ajattelisin, että tässä nyt tän kehityspsykologian tuntemisen kautta ja oman tällöisen henkilökunnan ammattitaidon kautta pystytään lähteen tätä tuen toteutumista miettimään. Ja tässä pitääkin sen takia olla hyvin tarkasti selvillä henkilökunnalla kaikilla myös opettajien lisäksi lastenhoitajilla ja mahdollisella ryhmävastustajalla tai ketä

ryhmässä työskenteleekin niin näitten lasten nää.. Oppimiseen ja kasvuun liittyvät asiat tiedossa (VEO 4)

Ja myös sitten niikun verkosto-osaaminen eli tukea omaan työhön saa sitten lapsen kanssa työskenteleviltä yhteistyökumppaneilta, on ne sitten terapeutteja tai erityissairaanhoidonihmisiä tai perheneuvonnan ihmisiä tai ketä milloinkin sitten liittyen siihen lasten tilanteeseen. (VEO 4)

Muut tuen toteuttamisen keinot

Edellä mainittujen lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajat mainitsivat myös lukuisia muita kehityksen ja oppimisen tuen keinoja 1–5- vuotiaiden lasten sisarusryhmässä, kuten esimerkiksi tiimityön, vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön, lapsen yksilöllinen huomioiminen sekä hyvät vuorovaikutussuhteet lasten ja aikuisten välillä. Erityisesti yksi varhaiskasvatuksen erityisopettajista korosti, että tuen toteutumisen keinot eivät ole kiinni sisarusryhmätoiminnasta, vaan se on enemmän siitä kiinni, huomioidaanko lapsi yksilönä.

Se vaatii tosi paljon sellaista hyvää tiimityötä, että tässä korostuu sen tiimityön merkityksen pedagogisen osaamisen ja suunnittelun rinnalla (VEO 3)

Ja mun mielestä tosi tärkeitä niikun tän taustalla on ehdottomasti se yhteistyö vanhempien kanssa. (VEO 3)

Jotta se tuki toteutuu niin semmoinen, että olisi niiku tämmöset hyvät vuorovaikutussuhteet lasten ja aikuisten välillä. Elikä oltais avoimin mielin siille, että jos joku tuo vähän ujommin asioita esille niin ollaan sille avoimempia ja huomataan se. Elikä tämmöinen niiku aattelen, että henkilökunnalta tämmöinen silmät auki, korvat tarkkana, tuntosarvet (nauraen) tavallansa. (VEO 4)

No se on tietysti se, et huomioidaan, et miten niiku minkälaiset valmiudet tavallaan kullakin lapsella on ja mä ajattelisin itse, että se ei niinkään ole kiinni siitä että se on sisarusryhmä ja eri-ikäisiä lapsia, vaan se on siitä kiinni, että huomioidaanko ja pystytäänkö huomioidaan lapset yksilöinä ja heidän tuen tarpeensa sieltä poimimaan,

et.. Mä itse nään, että sillä ei merkitystä, minkä ikäinen lapsi esimerkiksi on, että.. Se että kun hänen tuen tarvetta ruvetaan arvioimaan, niin se.. Se sinänsä ei tuota siihen oikeastaan se sisarusryhmä mitään.. (VEO 5)

Tuen toteuttamisen haastavat tekijät

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat toivat varhaiskasvatuksen opettajien tavoin haastattelussa esille myös tekijöitä, jotka haastavat tuen toteuttamista sisarusryhmässä ja näin ollen viittaavat siihen, että kehityksen ja oppimisen tuki jää ainakin osittain toteuttamatta sisarusryhmien arjessa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat mainitsivat kolme eri tuen toteutumattomuuteen viittaavaa tekijää: Yksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja mainitsi sen, että kehityksen ja oppimisen tuen toteuttaminen, erityisesti tasavertaisesti, on sisarusryhmässä haastavaa. Lisäksi sama varhaiskasvatuksen erityisopettaja mainitsi, että hän ei tiedä, miten tukea toteutetaan sisarusryhmässä eikä hän oikein tiedä, miten tuen tasapuolinen toteutuminen varmistetaan. Yksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja mainitsi haastattelussa tuen toteuttamista haastavaksi tekijäksi perushoitotilanteet, sillä hän mainitsi, että tuen asioihin paneutuminen saattaa olla haastavaa perushoidon keskellä. Osittain sama tulos liittyen perushoidon ajallisuuteen saatiin myös Hytösen (1985) tutkimuksesta.

Se on hyvä kysymys... En tiedä (naurua)...En kuule tiedä, miten se varmistetaan. (VEO 1)

Se tuen toteuttaminen ainakin silleen tasavertaisesti, se on... Se on haastavaa kyllä (VEO 1)

Toki niikun sit käytännössä jos kovasti on tämmöistä perushoidollista tarvetta, niin sithän on se hyvä kysymys, et ehditäänkö paneutua sitten näihin muihin niiku tuen tarpeisiin, mut että se on sitten.(VEO 5).

6.2 Millaisia mahdollisuuksia sisarusryhmäpedagogiikka luo tuen toteuttamiselle sisarusryhmässä?

6.2.1 Sisarusryhmätoiminnan mahdollisuudet tuen toteuttamiselle varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta

Tutkimuksesta ilmeni, varhaiskasvatuksen opettajat näkivät mahdollisuuksia tuen toteuttamiselle ihmissuhteiden, pedagogiikan, uusien taitojen oppimisen sekä siirtymien vähentymisen näkökulmasta. Ihmissuhteiden näkökulmasta useampi haastateltava mainitsi ihmissuhteiden pysyvyyden tuen toteuttamisen kannalta hyväksi asiaksi.

Pysyvyys ihmissuhteissa

Yksi varhaiskasvatuksen opettaja korosti haastattelussa ihmissuhteiden pysyvyyttä tuen toteuttamisen mahdollistajana, sillä ihanteellisimmillaan samat aikuiset toimivat lapsen kanssa 1- vuotiaasta esikoiluun, jolloin tuen toteuttamisen olisi huomattavasti helpompaa. Lisäksi hän painotti haastattelussa myös sitä, että pysyvillä ihmissuhteilla päiväkodin henkilökunta ja vanhemmat oppivat tuntemaan toisensa, jolloin on helppoa luoda luottamuksellista suhdetta vanhempiin.

Se on tosiaan se pysyvyys ihmissuhteissa just se, mistä mä puhuin, että meitä ei oo liikaa vanhemmille, kun meitä on aika iso sakkki. Samat ihmiset toimii tässä vanhempien kanssa vauvasta eskariin saakka niinkuin ihanteellisimmillaan. Eihän se arki ihan oikeesti aina mee niin, mutta täähän on se meidän ajatus. Me opitaan tuntemaan vanhemmat ja vanhemmat oppii tuntemaan meidät. Näin meidän on helppo luoda sitä luottamuksellista suhdetta niihin vanhempiin. (VO 1).

Oppimisen mahdollistuminen

Varhaiskasvatuksen opettajat mainitsivat myös useita oppimisen mahdollistumisia, joita on vain sisarusryhmissä mahdollista toteuttaa. Yksi varhaiskasvatuksen opettaja mainitsi myös sisarusryhmissä toteutettavan pedagogiikan antavana mahdollisuuksia tuen toteuttamiselle, sillä sisarusryhmäpedagogiikan vahvuus on haastateltavan mukaan se, kun siinä lapsi nähdään yksilönä eikä tietyn ikäryhmän edustajana. Tämän ansioista myös lapselle pystytään tarjoamaan yksilöllinen oppimispolku.

”Kyllä sanoisin myös (vahvuudeksi) sen pedagogiikan ja lapsen edut, että pedagogiikassa rakentamisessa lähdetään aidosti liikkeelle lapsen tarpeista ja mielenkiinnonkohteista. Ja lapset kohdataan yksilöinä eikä ikänsä edustajina. Ja että pystytään paremmin tarjoamaan yksilöllinen oppimispolku ja lapsi saa oppia omaan tahtiinsa.” (VO 5)

Sisarusryhmätoiminnassa nähtiin tuen toteuttamisen mahdollisuus myös uusien taitojen oppimisen näkökulmasta, sillä useampi haastateltava mainitsi pienenpien lasten mallioppimisen sekä isompien lasten empatian kyvyn kehittymisen sisarusryhmissä. Myös Hytösen (1985) tutkimustuloksissa havaittiin isompien lasten empatian kyvyn kehittymistä sisarusryhmissä. Myös Bandura (1997) korosti mallioppimisen teoriassaan, että oppiminen voi tapahtua ainoastaan havainnoimalla toista lasta.

Sitten (tuen toteuttamista) tässä sisarusryhmässä mahdollistaa myös mallioppiminen eli kun isommat näyttää pienemmille mallioppimista, ja isommat oppivat empatiankykyä, kun pienempiä on samassa ryhmässä. (VO 2)

Ja se, että myös se, että opimme toinen toisiltamme sekä se, että sellainen yhteisöllisyys siinä ryhmässä korostuu kun kaikki ovat vähän eri kehitystasolla, niin se, että opitaan vähän sitä toisen auttamista ja opettamista ja tukemista ja otetaan erilaisia lapsia huomioon ja sellainen empatiankyky niin.. Koen, että se kehittyy hyvin sellaisessa ryhmässä (VO 3)

Ja kyllähän tällainen sisarusryhmätoiminta tukee lähikehityksen vyöhykkeen ajatusta ja sitä tän hetkistä oppimiskäsitystä, jonka mukaan lapsi oppii mallioppimisen ja vertaisoppimisen kautta, että pienet pääsee jo varhain kiinni esimerkiksi roolileikkeihin seuraamalla siellä sisarusten tai muiden lasten leikkejä ja sitten puolestaan isommat oppii tärkeitä tunteita luoviessaan täällä leikeissä ja arjessa eri-ikäisten lasten kanssa (VO 5)

Siirtymien vähentyminen & yhteistyön pysyvyys

Lisäksi yhtenä sisarusryhmätoiminnan hyvänä puolena tuen toteuttamisen kannalta nähtiin se, kun lapsen päiväkotiuuran aikana on vähemmän siirtymiä, minkä ansiosta syntyy aikaisemmin mainitut pysyvät ihmissuhteet ja sitä kautta myös pysyvämpi yhteistyö esimerkiksi vanhempien ja päiväkodin välisessä yhteistyössä.

No kyllä se on tämä, että niitä siirtymiä sitten on vähemmän jatkossa tai että siihen pyritään, että muodostuu sellaisia tiiviimpiä yhteisöjä ja sitten se, että ne sosiaaliset verkostot on sellaisia helpommin hallittavia niin kuin pienen lapsen näkökulmasta eli niitä sosiaalisia kontakteja, että ne ei vaihdu koko ajan ja olisi sellaista pysyvyyttä, se on minun mielestä hirveen tärkeä asia. (VEO 2).

6.2.2 Sisarusryhmätoiminnan mahdollisuudet tuen toteuttamiselle varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkökulmasta.

Selvittäessä varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemyksiä siitä, millaisia mahdollisuuksia sisarusryhmätoiminta asettaa tuen toteuttamiselle varhaiskasvatuksen erityisopettajien vastauksista muodostui useita kategorioita, sillä varhaiskasvatuksen erityisopettajat mainitsivat haastatteluissa hyvin paljon erilaisia tekijöitä, jotka heidän näkemyksiensä mukaan mahdollistavat tuen toteutumista sisarusryhmässä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat mainitsivat tuen toteuttamisen mahdollisuuksiksi muun muassa pysyvyyden ihmissuhteissa, mallioppimisen, pedagogiikan, henkilökunnan ammattitaidon, ryhmäkoon sekä jatkumon perheiden kanssa tehtävässä yhteistyössä.

Pysyvyys ihmissuhteissa

Neljä viidestä varhaiskasvatuksen erityisopettajasta mainitsi haastattelussa, että sisarusryhmissä tuen toteutumisen mahdollistaa pysyvät ihmissuhteet, sillä sisarusryhmässä on mahdollista, että samat kaverit ja aikuiset pysyvät useamman vuoden ajan samana.

No on siinä just se, että lapsilla on pysyvämmät ne suhteet niihin aikuisiin, jos aikuiset pysyvät samana tässä ryhmässä ja sitten ei oo sitä sellaista vaihtelua ryhmästä toiseen sen päiväkotiuuran aikana (VEO 1)

No vähän ehkä toistan tässä itseäni, mutta juuri se pysyvyys on tässä se, joka antaa mahdollisuuksia tälle tuen toteuttamiselle kyllä (Veo 2)

No oikeastaan tuo mitä tuossa äsken puhuin tästä vuorovaikutussuhteista ja niiden pysyvyydestä on tietysti hyvä puoli, ääremmäise hyvä sellainen. Mikä tukee sitten omalta osaltaan sitten tietenkin sitä lapsen kasvua ja kehitystä. Se ,että nää aikuissuhteet on pysyvät ja sitten myös kaverisuhteet., joiden merkitys sitten tietenkin korostuu, mitä vanhemmaksi lapsi tulee (VEO 3)

No kyllä se on ne pysyvät ihmissuhteet, jotka tätä tuen toteuttamista hyvin mahdollistaa (VEO 5)

Mallioppiminen

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat korostivat pysyvien ihmissuhteiden lisäksi myös mallioppimista sisarusryhmässä tuen toteuttamisen ja oppimisen mahdollistajana. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemys mallioppimisesta on linjassa mallioppimisen teorian kehittäjän, Banduran (1997) sekä Shafferin (1999) ajatusmalliin, sillä Shaffer (1999, 46) muistuttaa teoksessaan, että lapset voivat oppia edellä kuvatulla tavalla myös ilman vahvistusta, mikä on yksi syy sille, miksi Bandura painottaa tätä tapaa lasten oppimisen teoriana.

Hyvää tuen toteuttamisen kannalta on nää pienille luontevat pedagogiset ympäristöt, kun isot mallintaa esimerkiksi leikkiä ja pukeutumista. (VEO 1)

Sitten mä toisaalta ajattelen, että kyllä ne isommatkin, ne 4-5- vuotiaat lapset voi oppia huomioimaan pieniä lapsia erilailla ja osoittaa sitä empatiaa ja myötäuntoa ja toimimaan niille vähän niin kuin esimerkinä. Ja totaa.. Sitten taas ne pienet lapset oppivat niiltä isoilta hyviä ja tietysti myös sitten huonojakin käytösmalleja (naurua) mutta tuota noin niin....Niin niin ... Että se sellainen malli ja sitten toisaalta empatia.(VEO 2)

Ja tietysti tää on musta hyvä puoli, että ne ryhmät on vähän pienempiä, koska näitä alle 3-vuotiaita on yhtä aikuista kohti 4 ja yli kolme vuotiaita on 7 yhtä aikuista kohde, niin se pitää nää ryhmät vähän pienempinä (VEO 4)

Ja sit se, että antaa niitä oppimisen mahdollisuuksia ja sellaista niiku mahdollista oppia toisilta ja saada siihen sitä niiku tukea siellä niistä eri-ikäisistä lapsista (VEO 5)

Banduran (1997) ajattelutavan mukaan aktiivinen ja kognitiivinen oppimisen muoto mahdollistaa lapsille monien tapojen ja taitojen oppimisen vain tarkkailemalla heidän ympäristönsä sekä malliensa toimintaa, vaikka tarkoituksena ei olisi opettaa lapsille mitään. Tämän vuoksi lapset oppivat koko ajan herkästi sekä toivottuja että ei- toivottuja asioita vain havainnoimalla ympäristöään.

Yhteistyön pysyvyys

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat mainitsivat haastatteluissa myös, että jatkumo perheiden kanssa tehtävässä yhteistyössä sekä pysyvyys henkilökunnan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan välisessä yhteistyössä. Tulos on yhteneväinen Heiskasen (2021) tutkimustuloksen kanssa, jonka mukaan moniammatillinen yhteistyö on tärkeässä roolissa tuen toteutumisen mahdollistumisessa.

Sen lisäksi mä nään niin kuin oman työn kannalta myös sitä, kun mun työssä vahvasti myös tulee tää yhteistyön näkökulma, niin nää yhteistyökuviot pysyy hyvin sitten vakioina, kun lapsi on pitkään samassa ryhmässä ja mikäli sikäli kun tämä henkilökunta on siellä pysyvää, niin silloin nää suhteet pysyy myös hyvinä ja silloin saadaan myös.. Aika syvällisiäkin ja avoimia näistä suhteista helpostikin. (VEO 3)

ja on se sitten kasvattajillekin, että perheet pysyy tuutuina pidemmän aikaa, ja on se perheille myös niin kuin semmoinen jatkumo ja jatkuvuus siinä, niin... hyvä asia. (VEO 1).

Pedagogiikka

Tuen toteuttamisen mahdollisuuksia kysyttäessä varhaiskasvatuksen erityisopettajat mainitsivat myös pedagogiikkaan liittyviä asioita, kuten esimerkiksi sen, että sisarusryhmässä on pienille luontevat pedagogiset ympäristöt sekä sen, kun sisarusryhmässä on monipuoliset vertaisrakenteet.

Koen, että sisarusryhmässä on pienille luontevat pedagogiset ympäristöt, koska siellä isot mallintaa esimerkiksi pukemista (VEO 2).

Näen, että monipuoliset vertaisrakenteet ovat erinomainen asia tässä tuen toteuttamisen näkökulmassa myöskin. (VEO 2).

Tämän tutkimuksen tutkimustulos liittyen monipuolisiin vertaisrakenteisiin on linjassa Hytösen (1985) tutkimustuloksen kanssa, mutta vastaavasti taas yhden varhaiskasvatuksen erityisopettajan näkemys siitä, että sisarusryhmissä on pienille luontevat pedagogiset ympäristöt, on vahvasti ristiriidassa Hytösen (1985) tutkimustuloksen kanssa. Hytösen tutkimustuloksen mukaan sisarusryhmä vastaa heikosti alle 3- vuotiaiden pedagogisiin tarpeisiin.

Muut tuen toteuttamisen mahdollistavat tekijät sisarusryhmässä

Edellä kuvattujen lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajat mainitsivat myös, että tuen toteuttamisen näkökulmasta sisarusryhmän hyviä puolia on se, kun henkilökunnan osaaminen ja ammattitaito eri-ikäisten lasten kanssa säilyy. Lisäksi yksi varhaiskasvatuksen erityisopettajista halusi korostaa, että sisarusryhmien pienempi ryhmäkoko mahdollistaa tuen toteuttamisen, minkä myös muun muassa Heiskanen (2021) totesi Valtioneuvoston tutkimusraportissaan.

No tossa mainittiinki just siitä, että esimerkiksi se henkilökunnan ammattitaito pysyy eri-ikäisten lasten kanssa hyvänä, että esimerkiksi jos on toiminut pitkään joittenkin tietyn ikäisten kanssa ja on mennytkin ennen vanhaan pienempine ryhmään, niin se on voinut olla haastetta, että apua, miten näiden pienten kanssa toimitaan (VEO 4)

Ja tietysti tää on musta hyvä puoli, että ne ryhmät on vähän pienempiä, koska näitä alle 3-vuotiaita on yhtä aikuista kohti 4 ja yli kolme vuotiita on 7 yhtä aikuista kohde, niin se pitää nää ryhmät vähän pienempinä. (VEO 1)

6.3 Millaisia haasteita sisarusryhmätoiminta asettaa tuen toteuttamiselle sisarusryhmässä?

6.3.1 Sisarusryhmätoiminnan asettamat haasteet tuen toteuttamiselle varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta

Tutkittaessa varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä siitä, millaisia haasteita sisarusryhmätoiminta asettaa tuen toteuttamiselle varhaiskasvatuksen opettajien vastauksista muodostui useampi kategoria. Varhaiskasvatuksen opettajat mainitsivat haastatteluissa arjen suunnittelun haastavuuteen, arjen sujuvuuden haastavuuteen sekä pedagogiikan toteuttamiseen liittyviä haasteita. Lisäksi varhaiskasvatuksen opettajat toivat esille myös resursseihin sekä lasten tasapuoliseen huomioimiseen liittyviä haasteita.

Pedagogiikan toteuttamiseen liittyvät haasteet

Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan sisarusryhmässä on useita pedagogiikan toteuttamiseen liittyviä haasteita. Pedagogiikan toteuttamiseen liittyen haastatteluissa nostettiin esille, että arjen toiminnan suunnittelu sekä pedagogiikan miettiminen ovat haastavia, kun on eri-ikäisiä lapsia ryhmässä. Lisäksi myös toiminta- ja leikkiympäristön rakentaminen nähtiin haastavaksi heterogeenisen ikäjakauman vuoksi. Myös pienryhmien kasvaminen liian suureksi nähtiin haasteeksi pedagogiikan näkökulmasta tuen toteuttamiselle. Henkilöstön riittämättömyys ryhmäkokoon nähden nähtiin tämän tutkimuksen lisäksi myös lukuisissa tutkimuksissa tuen toteuttamisen haasteeksi (mm. Eskelinen & Hjelt 2017 ; Vainikainen 2018).

Jos ajatellaan, että ryhmässä on 20 lasta, joissa saattaa olla niitä 1- vuotiaita ja 5- vuotiaita, niin kyllä se aiheuttaa toiminnansuunnittelulle sellaisia haasteita, että todella tulisi huomioitua kaikkien tarpeet, ihan jo sen toimintaympäristö, että se on mielekäs ja kiinnostava pienelle, mutta sitten että se sama ympäristö tarjoaa 5- vuotiaalle, hänen tarpeisiinsa haasteita. Että ollaan huomattu jo ihan sellaiset... Tai käytäntö on opettanut, että kun ollaan laitettu askartelupöytään lapsille esille tusseja ja saksia vapaaseen käyttöön, niin ne onkin aika äkkiä pitänyt korjata sieltä pois, kun sinne onkin tullut joku 2-vuotias ja leikellyt paitaansa ison reiän, että tosiaan niin kuin tämän tyyppisiä haasteita. (VO 2)

Kyllä mulla koko ajan on sellainen pelko, että toiminta ei palvele kaikkia, että nytkin on huomattu se, kun jos ryhmässä on erityisen paljon pieniä, niin se perushoito tuppaa viemään liikaa aikaa (VO 3)

No kyllä tässä ehdottomasti niiku toi toiminnan suunnittelu ja se pedagogiikan miettiminen haastaa tätä kehityksen ja oppimisen tuen toteuttamista, että kyllä niiku helposti joku ikäryhmä jää toisten jalkoihin ja huomoimatta, ensimmäisenä ne on kyllä nää pienet. (VO 4)

Kyllä tässä on pitkin syksyä mietityttänyt että miten turvata ryhmässä juuri sen aloittaneen marraskuussa 1 vuotta täyttäneen tuen, läheisyyden, sylin ja turvan tarve ilman, että kukaan muu ryhmän lapsista jäis yhtään vähemmälle huomailulle ja lisäksi sitten pienryhmiin jakamiseen perusteet, oppimisympäristöjärjestelyt ja tällöinen riittämättömyyden tunne tällä hetkellä puhututtaa kyllä meidän tiimissä tässä uuden edessä. (VO 5).

Tää pienryhmätoiminta on tässä kanssa vähän haaste (tuen toteuttamiselle), ku se pienryhmätoiminta pitäisi olla sellaista, että sillä yhdellä aikuisella ei tosissaan ole sitä 7 lasta, vaan se semmoinen joku 4 olisi aika ideaali pienryhmäkoko sitten tämmöisessä ikäjakaumassa. (VO 2)

Arjen suunnittelun ja sujuvuuden haastavuus

Varhaiskasvatuksen opettajat mainitsivat, että tuen toteuttamista sisarusryhmässä haastaa arjen suunnittelun sekä arjen sujuvuuden haasteet, kuten esimerkiksi isojen ja pienten lasten eri rytmit, pienryhmiin jakautuminen sekä se, kun suunnittelu-aikaa on sisarusryhmässä yhden haastateltavan mukaan vaikeaa järjestää.

Sitten kaikki meidän kaikki nää pienryhmiin jakautumiset ja muut niin ne on ne mitä me paljon pohditaan ja missä meidän pitää... Meillä on siinä vielä työmaata, että saadaan se hyvin sujumaan se arki. (VO 1)

Se arjen suunnittelu tietyllä tavalla, että miten meidän toimintakulttuuri tässä menee ja miten me toimitaan käytännössä, että siinä täytyy tosi tarkkaan miettiä kaikkea Pieneillä on vähän eri rytmit kuin isolla, et meidän täytyy ne kaikki.. Kun meidän tovena on kuitenkin se, ettei meidän kylän sisään muodostuisi, että olisi yksi pienten ryhmä, jossa on pieniä vaan ja sitten isojen ryhmä, vaan ajatus on juuri se, että meidän tiimit on jaettu niin, että niissä on puolet isoista ja puolet pienistä ja toisessa puoleessa toiset puolet isoja ja toiset puolet pieniä eli ajatus on juuri se inkluusio, että ollaan niin kuin sekaisin (VO 1)

No oikeastaan tota, kun tässä on niiku niin hirveesti ylipäänsä haastetta tässä meidän arjessa, että meidän on ihan hirveen hankalaa järjestää suunnittelu-aikaa. (VO 4)

Resursseihin liittyvät haasteet

Kaksi viidestä varhaiskasvatuksen opettajasta mainitsi myös erilaisia resursseihin liittyviä haasteita, kuten esimerkiksi sisarusryhmälle sopivien tilojen ja välineiden puutteellisuuden.

Mihin ei olla sitten pystytty vastaamaan, että meidän tilat on jo sellaiset, että ne tarvis... Ja mä koen, että meidän tilat on vielä hyvät verrattuna moneen muuhun päiväkotiin nähden esimerkiksi. Mutta se, että pitäisi olla sitten tilaa, missä voi olla niin kuin esimerkiksi nyt sille 1-vuotiaalle sopivasti tilaa harjoitella sitä kävelyä ja sitten toisaalta, että on sellaisia rauhallisempia shoppeja, joissa voi isommat tehdä hienomotorisia kynähommia ilman, että tarvii miettiä, että sinne joku pieni eksyy kohta väärään paikkaan, että tilat pitäisi olla semmoset, välineet pitäisi olla sellaiset, että niitä on enemmän ja laadukkaammin eri ikäryhmiin soveltuvia –(VO 2)

No jos ihan konkretiasta lähdetään liikkelle, niin tilojen puute tällä hetkellä, että meillä on täällä lapsimäärään nähden pienet tilat, lelut on myös meillä siinä ja siinä, että onko ne kaikille ikäryhmille sopivampia (VO 3)

Tämä tulos myös Hytösen (1985) tutkimustuloksissa, sillä Hytösen tutkimuksen mukaan puutteelliset tilat olivat syynä sisarusryhmän toimimattomuuteen. Lisäksi Hytösen tutkimustuloksen mukaan sisarusryhmätoimintaan suhtauduttiin positiivisemmalla asenteella, mikäli tilat olivat sopivat.

6.3.2 Sisarusryhmätoiminnan asettamat haasteet tuen toteuttamiselle varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkökulmasta

Tutkittaessa varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemyksiä siitä, millaisia haasteita sisarusryhmätoiminta asettaa tuen toteuttamiselle varhaiskasvatuksen erityisopettajat mainitsivat pedagogiikkaan, arjen sujuvuuteen sekä resursseihin liittyviä tekijöitä. Lisäksi huomattavaa oli, että kolme viidestä varhaiskasvatuksen

erityisopettajista halusi oikein erikseen korostaa, että hyviä puolia ja mahdollisuuksia on haasteita enemmän.

Pedagogiikka

Kaksi varhaiskasvatuksen erityisopettajaa viidestä mainitsi pedagogiikkaan liittyen, että kehityksen ja oppimisen tuen toteuttaminen on sisarusryhmässä haastavaa, koska sisarusryhmien ikäjakauma on niin suuri, jolloin kaikille hyödyllisen toiminnan suunnittelu on hyvin haastavaa. Myös Hytösen (1985) tutkimustuloksen mukaan sisarusryhmätoiminta ei palvellut kaikkien pedagogisia tarpeita, mikä myös ilmenee tässä tutkimuksessa.

Että juurikin se eri-ikäisten lasten huomioiminen toiminnassa ja arjessa, niin... Kyllä se tietysti niinkuin saattaa asettaa erilaisia haasteita. (VEO 1)

No ne haasteet on tietysti sitten toisaalta sitten se, että on sitä eri-ikäistä porukkaa ja että se taitotaso on aika laajalla skaalalla, et miten sitten pystytään pedagogisesti huomii.. Niiku suunnittelemaan toimintaa, niin että se huomioi kaikkien lasten tarpeet ja vastaa siihen kunkin tavallaan osaamisen ja niiku sen oppimisen tarpeiden niiku... näkökulmiin sieltä sitten. (VEO 5)

Arjen sujuvuuden haasteet

Myös arjen sujuvuuden haasteiden näkökulmasta neljä viidestä varhaiskasvatuksen erityisopettajasta mainitsi sen, kun perushoidon tilanteet vievät paljon aikaa, jolloin isommille ei jää niin paljoa aikaa.

mikäli siellä on paljon näitä pieniä. Ja kun nuo pienet vaatii paljon kasvattajalta käsitöitä ja aikaa, että aikuisten aikaa menee helposti siihen, että pienten vaippaa vaihdetaan tai laitetaan pienempiä aikaisemmin nukkumaa. (VEO 2)

No nyt , mitä nyt tässä pienen ajan olen seurannut tätä sisarusryhmätoiminnan käynnistymistä tässä kaupungissa, niin selkeästi se, mitä ryhmästä tulee viestiä on tää henkilöstön riittävyys. Jos on paljon pieniä, niin on myös paljon (nyt mä näytän täällä

käsillä sulle) lainaisumerkeissä käsityötä eli on paljon vaipan vaihtoa ja sellaista niin kuin perushoidollisia asioita näiden pienten kanssa ja tää on henkilöstön tuoma näkökulma, että he kokee jossain määrin sellaista riittämättömyyden tunnetta. Että siihen perushoittoon menee paljon aikaa ja... näin ollen he kokee, että he eivät ehdi tekemään sitä kaikkea isompien kanssa, mitä joskus aikaisemmin ehtivät. (VEO 3)

Kohdannu tässä, kun ollaan siirrytty tähän, tää ryhmärakenne on tullut tässä meille niin mä aattelin, että monelle on tullut yllätyksenä varmaan se, kuinka paljon vaipan vaihdot vie aikaa (naurua), että se on niiku koettu ensin varmaan hankalana, mutta mä veikkaan, että siitä ollaan nyt päästy yli. (VEO 4)

Resurssit

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat mainitsivat varhaiskasvatuksen opettajien tavoin erilaisia resursseihin liittyviä tuen toteuttamisen haasteita, kuten esimerkiksi tiloihin ja välineisiin liittyviä tekijöitä. Tiloihin liittyen varhaiskasvatuksen erityisopettajat mainitsivat, että ne ovat puutteelliset ja epäkäytännölliset sisarusryhmätoimintaa ajatellen. Myös Hytösen (1985) tutkimuksessa todettiin, että sisarusryhmätoimintaan suhtaudutaan huonommin, mikäli tilat olivat puutteelliset.

Ja sitten mä mietin toistaalta myös, että onko meillä aina meidän tilat sellaisia, että nytkin mulla yhdessä talossa tuli tällainen 1-5- vuotiaiden ryhmä, niin kesti aika pitkään, että sinne saatiin esimerkiksi vessaan sellainen tila, jossa niitä lapsia pystyttiin edes pesemään. Että kyllä aika hurjia viritelmiä näkyi yhdessä ryhmässäkin olevan, että se oli jo turvallisuusriski myös, että kyllä jos ruvetaan tällaisia ryhmiä muodostamaan, niin kyllä mun mielestä niiden puitteiden kuuluu olla sellaisia, että ne ovat sitten turvalliset ja toisaalta sitten henkilökunnan ergonomian huomioon ottaen, että sellaisia, että niissä pystytään toimimaan. (VEO 1)

Myös se, että kaikkia tiloja ei ehkä oo tehty sopivaksi niiku pienemmille, koska on tehty.. Pajon on tehty niiku pienten ryhmiä silloin kun on rakennettu tiloja, niin mä aattelin, että joku vaikeus saattaa olla siinä, että tiloja joudutaan vähän muokkaamaan, että ne sopii pienemmillekin. (VEO 4)

Positiivisia asioita on negatiivisia enemmän

Kolme viidestä varhaiskasvatuksen opettajasta halusi tämän tutkimuskysymyksen kohdalla korostaa sitä, että hyvä puolia ja mahdollisuuksia on haasteita enemmän.

Mä ajattelen silti, että tässä on enemmän näitä hyötypuolia kuin tämmöisiä haasteita. (Veo 4)

Ikäryhmän ollessa tasapuolinen, pedagogiikka ja pienryhmätoiminta toteutuu hyvin (veo 2)

En mä tätä ihan hirveen haasteellisena sen tuen toteuttamisen kannalta.. Niiku toisaalta onhan siinä haastetta, mut sit toisaalta mä ajattelen, että nää positiiviset on sit isompi juttu.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin varhaiskasvatuksen opettajien sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemyksiä siitä, millä tavoin kehityksen ja oppimisen tukea toteutetaan käytännössä sisarusryhmissä. Tämän tutkimuskysymyksen analysoinnissa ilmeni kaksi pääkategoriaa: Tuen toteutumisen mahdollistavat tekijät sekä tuen toteutumista haastavat tekijät. Tämän tutkimuskysymyksen kohdalla sekä varhaiskasvatuksen opettajat että varhaiskasvatuksen erityisopettajat mainitsivat tuen toteuttamiseen liittyen samoja asioita, kuten esimerkiksi VASU-työskentelyyn ja pedagogiikan toteuttamiseen liittyen. Kuitenkin varhaiskasvatuksen erityisopettajat mainitsivat paljon enemmän tuen toteuttamisen keinoja varhaiskasvatuksen opettajiin verrattuna (kuvio 4 & kuvio 5). Tämä saattaa johtua siitä, kun varhaiskasvatuksen erityisopettajat ovat lapsen tuen toteuttamisen ja suunnittelun ammattilaisia.

Mielenkiintoinen havainto kyseisessä tutkimuskysymyksessä oli se, kun kaikki muut varhaiskasvatuksen opettajat mainitsivat haastatteluissa jonkin tuen toteuttamista haastavan tekijän, paitsi VO1, jolla oli 3,5 vuoden kokemus sisarusryhmässä toimimisesta muiden opettajien puolen vuoden kokemuksen sijaan (katso taulukko 1). Kertooko tämä tulos siitä, että kyseinen opettaja on löytänyt kolmen ja puolen vuoden aikana toimivat keinot tuen toteuttamiseen ja muut opettajat etsivät niitä vielä?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla varhaiskasvatuksen opettajat mainitsivat tuen toteuttamista haastavaksi tekijöiksi muun muassa erilaiset tuen toteuttamisen haasteet arjen keskellä sekä liian vähäisen henkilöstömäärän. Tuen toteuttamisen haasteisiin ja siitä johtuvaan tuen mahdolliseen toteutumattomuuteen tai sen heikkoon toteutumiseen liittyen tämän tutkimuksen tulokset olivat melko yhteneväisiä Eskelisen ja Hjeltin (2017) sekä Heiskasen ym. (2021) tutkimustulosten kanssa. Vastaavasti Repon ym. (2019) kirjoittaman

Karvin tutkimusraportin mukaan tuen heikon ja kohtalaisen toteutumisen syynä olivat muun muassa rakenteellisten tukitoimien olemattomuus, tuen saannin hitaus sekä pula erityisopettajista. Nämä varhaiskasvatuksen opettajien ja Karvin (2019) tutkimusraportista ilmenneet syyt tuen heikkoon toteuttamiseen ovat hyvin erilaisia, mikä voi johtua muun muassa siitä, että Karvin tutkimuksessa on tutkittu varhaiskasvatuksen ryhmien tilaa yleisesti valtakunnallisella tasolla ja tämä tutkimus on puolestaan tapaustutkimus Kanta- Hämeessä sijaitsevan kunnan sisarusryhmistä. Toisin sanoen toisessa tutkimuksen tulokset pystytään yleistämään valtakunnallisesti, kun taas toisen tutkimuksen ei. Lisäksi tulosten erilaisuutta voi selittää myös se, kun Repon ym. (2019) kirjoittamassa Karvin raportissa selkeästi on kuvattu tehostetun ja erityisen tuen toteutumisen haasteita yleisellä tasolla, kun vastaavasti tässä tutkimuksessa on kuvattu sekä yleisen että tehostetun tuen toteutumista sisarusryhmien jokapäiväisessä pedagogiikassa. Myös se, että tähän tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien ajatukset olivat pääasiassa yleisessä tuessa, näkyvät muun muassa tämän ensimmäisen tutkimusongelman tuloksissa.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien tutkimustuloksissa erittäin huolestuttava tulos oli se, kun yksi tutkimukseen osallistuneista varhaiskasvatuksen erityisopettajista (VEO 1) vastasi, että hän ei tiedä, miten tukea toteutetaan sisarusryhmissä. On syytä pohtia, mistä tämä hänen tietämättömyytensä johtuu. Johtuuko se siitä, kun kiertävä varhaiskasvatuksen erityisopettaja näkee ryhmien käytännön työskentelyä melko niukasti? Tätä tulosta on kuitenkin pidettävä huolestuttavana, koska varhaiskasvatuksen erityisopettajan tulisi juuri tuntea tuen toteuttamisen keinot, jotta hän osaa tukea ja kehittää niitä entisestään.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä mielenkiintoinen ilmiö oli se, kun haastateltavat antoivat melko paljon itsestään selviä vastauksia, sillä vastaukset olivat hyvin paljon VASU:n eli Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitysten mukaisia. Tätä ilmiötä on syytä pohtia, mistä se johtui. Johtuiko se siitä, kun tutkittaville annettiin haastattelukysymykset viikkoa ennen haastattelua vai johtuiko se siitä, että haastateltavat ikään kuin tiesivät, mitä kyseiseen kysymykseen kuuluu vastata. Mahdollinen syy tähän ilmiöön voi olla myös se, kun Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet eli VASU ohjaa valtakunnallisesti varhaiskasvatuksen toimintaa. Toisaalta on myös hyvä

huomioida, että haastateltavat alkoivat puhumaan haastattelussa hyvin herkästi tekijöistä, kuten erilaisista haasteista, joiden vuoksi tukea on haastava toteuttaa sisarusryhmissä tasavertaisesti. Tämä edellä kuvattu puolestaan tukee sitä, että haastateltavat ovat rehellisesti ja avoimesti tuoneet esille omia ajatuksiaan VASUN toistamisen sijaan.

Edellä kuvattuun ilmiöön viitaten olisi ollut mielenkiintoista nähdä, olisivatko haastateltavien vastaukset olleet erilaiset, jos haastattelukysymyksiä ei olisi lähetetty ennen haastattelua. Tässä tutkimuksessa pyrittiin sekä haastattelukysymysten kirjoittamis- että haastattelutilanteessa siihen, että haastateltavia ei johdatettaisi vastaamaan tietyllä tavalla. Kuitenkin on syytä pohtia, johdatteliko haastattelukysymysten ennakoon lähettäminen haastateltavia vastaamaan tietyllä tavalla. Toisaalta tutkimuksen ja aineiston todellisuuden, monipuolisuuden ja rikkauden vuoksi ennakoon lähetetyt haastattelukysymykset olivat hyvät: Haastateltavat ehtivät pohtia haastattelukysymysten vasutauksia pidemmän aikaa, jolloin haastateltavat varmasti saivat sanottua kaiken haluamansa ja aineiston voidaan olettaa olevan sen myötä rikkaampi.

Heiskasen ym. (2021) kirjoittamassa Opetusministeriön julkaisemassa raportissa tutkittiin tuen toteuttamisen mahdollisuuksia varhaiskasvatuksen kentällä. Kyseisessä raportissa nostettiin useita resursseihin liittyviä tekijöitä, kuten esimerkiksi erityisopettajien palveluiden riittävä saatavuus sekä riittävän tuen resurssointi. Tässä tutkimuksessa puolestaan haastateltavat mainitsivat hyvin erilaisia tuen toteuttamisen mahdollistavia tekijöitä, kuten pienryhmätoiminta, pedagogisen toiminnan suunnittelu ja arviointi, mallioppimien, vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö sekä pysyvyys ihmissuhteissa. Tämän tutkimuksen ja Heiskasen ym. (2021) tutkimustulosten eriäväisyys voidaan selittää sillä, kun Heiskasen ym. (2021) julkaisemassa Valtioneuvoston tutkimusraportissa tarkasteltiin yleisesti sekä valtakunnallisesti tuen toteuttamisen mahdollisuuksia erilaisilla varhaiskasvatuksen kentillä ja –ryhmillä, kun taas tässä tutkimuksessa tarkasteltiin yhden tietyn kunnan yksittäisiä sisarusryhmiä. Toisin sanoen Heiskasen ym. (2021) tutkimustulokset kertovat, millaisia tuen toteuttamisen mahdollistavia tekijöitä varhaiskasvatuksessa on tänä päivänä valtakunnallisesti, kun taas tämän

tutkimuksen tulokset kertovat, millaisia mahdollisuuksia tietyn kunnan sisarusryhmissä on.

Tämän tutkimuksen kolmannessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin lisäksi myös tuen toteuttamisen haasteita sisarusryhmässä. Tässä tutkimuksessa saatiin tulokseksi useita resursseihin vahvasti yhteydessä olevia tekijöitä, kuten heikot tilat, välineiden heikkous, suunnitteluajan vähyys sekä liian vähäiset henkilöstöresurssit. Tämä tulos on yhteydessä Hytösen (1985) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan sisarusryhmätoimintaan suhtaudutaan positiivisemmin silloin, kun sisarusryhmätoimintaa toteutetaan sille suunnitelluissa tiloissa.

Tuen toteuttamisen haasteita tutkittaessa oli myös merkittävää se, kuinka huomattavan paljon varhaiskasvatuksen opettajat mainitsivat pedagogiikan toteuttamisen haastavuuteen liittyviä asioita. Pedagogiikka on kuitenkin hyvin tärkeässä osassa lapsen kasvua ja kehitystä ajatellen. Lisäksi pedagogiikalla on myös erittäin tärkeä rooli tuen toteuttamisessa ja toteutumisessa, minkä vuoksi tämä tutkimustulos oli huolestuttava. Pedagogiikkaan liittyen tässä tutkimuksessa on myös hieman ristiriitainen tutkimustulos, sillä tuen toteuttamisen keinoja selvittäessä (tutkimuskysymys 1) molemmat ammattiryhmät mainitsivat useita pedagogiikan toteuttamisen keinoja, kuten pienryhmätoiminta, pedagogisen toiminnan suunnittelu sekä lasten kiinnostuksen kohteiden huomioiminen pedagogiikassa. Samassa molemmat ammattiryhmät mainitsivat myös pedagogiikan toteuttamiseen liittyviä haasteita tutkimuskysymyksessä 3. On siis syytä, pohtia, voiko tutkimustuloksessa olla ristiriita, jos samassa tutkimuksessa tulee tulokseksi sekä pedagogiikan toteutumiseen viittaavia tekijäitä että pedagogiikan toteutumattomuuteen viittaavia tekijöitä. Lisäksi voidaan myös pohtia, vastasivatko haastateltavat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen siitä näkökulmasta, miten sisarusryhmässä on mahdollista toteuttaa kehityksen ja oppimisen tukea. Toisaalta tästä tutkimustuloksesta voidaan myös tehdä johtopäätös, jonka mukaan sisarusryhmässä jotkut pedagogiikan osa-alueet toimivat ja toiset eivät.

Oli myös huomattavaa, kuinka merkittävästi negatiivisempi asenne varhaiskasvatuksen opettajilla oli varhaiskasvatuksen erityisopettajiin verrattuna. Kokonaisuutena ryhmissä työskentelevillä varhaiskasvatuksen opettajilla oli huomattavasti negatiivisempi asenne sisarusryhmien toimivuuteen tuen toteutumisen näkökulmasta kuin kiertävillä varhaiskasvatuksen erityisopettajilla.

Tämä tulos on kuitenkin melko looginen, sillä kiertävillä varhaiskasvatuksen erityisopettajilla ei ole kovin paljon omakohtaista käytännökokemusta sisarusryhmien arjen, tuen ja pedagogiikan suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista kuin ryhmissä työskentelevillä varhaiskasvatuksen opettajilla. Tämän edellä kuvatun vuoksi on myös erittäin loogista, että ryhmissä päivittäin työskentelevät opettajat kohtaavat sisarusryhmiin liittyviä haasteita kiertäviä varhaiskasvatuksen erityisopettajia enemmän.

Tämän tutkimuksen tuloksista ilmeni, että sisarusryhmiin liittyvät vahvuudet ja haasteet ovat tänä päivänä hyvin samantyyllisiä kuin 80-luvun alussa. Tämä saa pohtimaan, miksi haasteita ei ole yritetty Suomen varhaiskasvatuskentällä korjata, mikäli ne on Hytösen (1985) tutkimuksen mukaan olleet jo 80-luvun alussa tiedossa. Ovatko nämä haasteet, kuten tilojen puute, henkilökunnan vähäisyys ja riittämättömyys sellaisia, että niitä on esimerkiksi aika- ja taloudellisista resursseista johtuen haastava korjata vai johtuuko asia vähäisestä tutkimuksesta ja siitä johtuvasta mahdollisesta tiedon puutteesta?

Hytösen tutkimustuloksessa se, että eriyttäminen ei onnistu, oli yleisin syy sille, miksi toiminta ei vastaa kunnolla alle 3-votiaiden tai 5–6-vuotiaiden lasten tarpeita. Eriyttämisen epäonnistuvuutta ei tässä tutkimuksessa ilmennyt, mutta vastaavasti vähäinen suunnittelu-aika, puutteelliset tilat ja henkilökunnan vähäisyys mainittiin myös tässä tutkimuksessa. Tämä lienee viittaa siihen, että lähes 40 vuoden aikana on löydetty toimivat keinot eriyttämiseen arjessa, mutta muut, esimerkiksi taloudellisiin resursseihin liittyvät ongelmat ovat edelleen läsnä tämän päivän sisarusryhmissä.

Hytösen tutkimuksessa (1985) ilmeni myös, että mikäli tilat olivat suunniteltu sisarusryhmätoimintaa varten, oli henkilökunnan asennoituminen positiivisempaa. Tässä tutkimuksessa vastaavasti ilmeni, että jos tilat ovat heikot, ei sisarusryhmäpedagogiikka toimi sillä tavoin kuin sen kuuluisi toimia. Toisin sanoen tässä tutkimuksessa tilojen merkitys sisarusryhmissä korostui huomattavasti enemmän kuin 80-luvulla tehdyissä tutkimuksissa.

Tämän tutkimuksen tuloksista ilmenneet tuen toteuttamisen haasteet ja mahdollisuudet olivat hyvin erilaisia Opetusministeriön vuosi sitten (vuonna 2021) julkaistun tutkimusraportin tuloksiin nähden, sillä Heiskasen ym. (2021) kirjoittamassa raportissa tuen toteuttamisen mahdollisuudet liittyivät hyvin paljon muun muassa henkilöstön asenteisiin, moniammatilliseen yhteistyöhön sekä

johtajan tukeen. Vastaavasti tämän tutkimuksen tulosten mukaan tuen toteuttamisen mahdollisuudet liittyivät hyvin vahvasti lasten oppimiseen, ihmissuhteiden pysyvyyteen sekä pedagogiikkaan. Tuen toteuttamisen haasteiksi Opetusministeriön julkaisemassa raportissa (2021) mainittiin useita resursseihin liittyviä tekijöitä, kuten erityisopettajan saatavuus sekä tuen resurssointi. Vastaavasti tämän tutkimuksen mukaan tuen toteuttamisen haasteita olivat muun muassa pedagogiikan toteuttaminen, heikot tilat, suunnitteluajan vähyys, liian vähäinen henkilökunnan määrä ja arjen suunnittelun sekä sujumuuden haastavuus, kun pienemmät lapset vievät arjessa hyvin paljon aikaa. Vaikka myös haasteet poikkesivat toistaan mahdollisuuksien tavoin Opetusministeriön raporttiin nähden, yhdisti molempien tutkimusten tuloksia tuen toteuttamisen haasteisiin liittyen resursseihin liittyvät tekijät. Nämä tulosten erot saattavat hyvin selittyä sillä, kun Opetusministeriön raportissa tuen toteuttamisen haasteita ja mahdollisuuksia tarkasteltiin yleisellä tasolla, kun vastaavasti tässä tutkimuksessa tuen toteuttamisen haasteita ja mahdollisuuksia tarkasteltiin ainoastaan sisarusryhmien näkökulmasta.

Sisarusryhmätoiminta oli käynnistynyt tutkimukseen osallistuneessa kunnassa vasta elokuussa 2020, jolloin kaikki olivat tutkittaville vielä melko uutta. Osasta tutkittavista oli myös hieman havaittavissa muutosvastarintaa, mikä saattaa näkyä tutkimustuloksissa. Monet tutkittavista myös toivat haastatteluissa esille, että he vielä kokeilevat erilaisia toimintatapoja ryhmissään, mitä kautta he muodostavat parhaan mahdollisen tavan arjen käytännön toimivuuden, pedagogiikan ja kehityksen ja oppimisen tuen toteuttamiseen. On siis syytä pohtia, olisiko tutkimustulokset olleet erilaiset, jos sisarusryhmätoimintaa olisi ollut pidemmän aikaa ennen tämän tutkimuksen aineiston keruuta.

7.2 Varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemysten erot ja yhtäläisyydet

Kuten luvussa 4 ("Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset") mainittiin, tämän tutkimuksen jokaista tutkimuskysymystä tarkasteltiin sekä sisarusryhmissä työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien että kiertävien

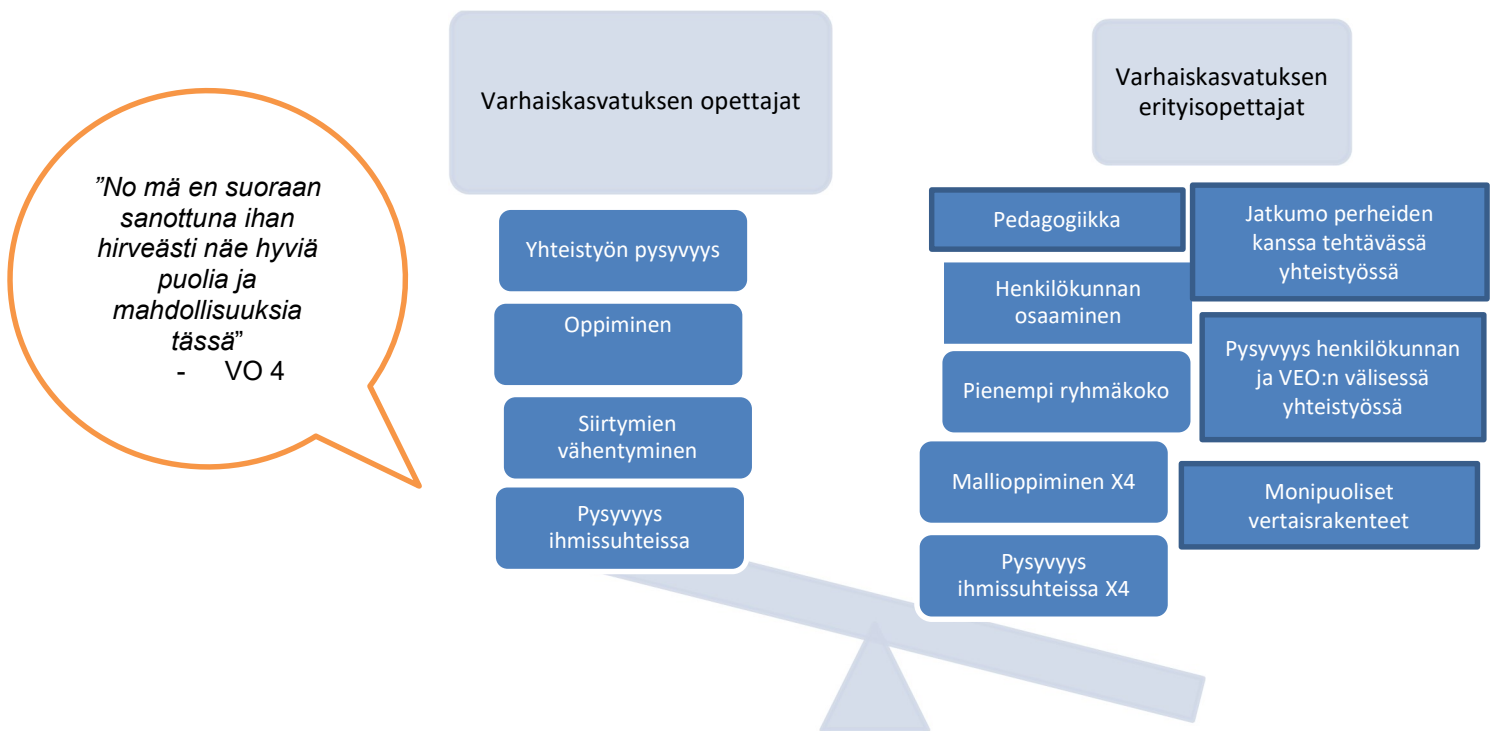
varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkökulmasta, jotta molempien ammattiryhmien ajatukset ja näkemykset kehityksen ja oppimisen tuen toteutumisesta sisarusryhmässä saataisiin tässä tutkimuksessa näkyviin ja kuuluviin. Aineistoa analysoidessa ja varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemyksiä vertaillen havaittiin sekä yhtäläisyyksiä että eroja. Varhaiskasvatuksen opettajat sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajat olivat hyvin samoilla linjoilla tuen toteuttamisen keinoista (tutkimuskysymys 1). Vastaavasti tuen toteuttamisen haasteisiin ja mahdollisuuksiin liittyen ammattiryhmien välillä tuli melko suuria näkemuseroja, vaikka molemmat ammattiryhmät mainitsivatkin jonkin verran samoja asioita molemmissa tutkimuskysymyksissä (tutkimuskysymykset 2 & 3).

Tuen toteuttamiseen liittyen (tutkimuskysymys 1) molemmat ammattiryhmät mainitsivat samoja asioita pedagogiikkaan, tiimityöhön sekä VASU-työskentelyyn liittyen. Vastaavasti varhaiskasvatuksen erityisopettajat mainitsivat varhaiskasvatuksen opettajia enemmän tekijöitä, jotka mahdollistavat tuen tasapuolista toteutumista 1–5-vuotiaiden lasten sisarusryhmissä (kuvio 4 & kuvio 5) Näitä olivat muun muassa huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö, moniammatillinen yhteistyö, henkilökunnan ammattitaito ja osaaminen, lapsen tilanteen tunteminen sekä hyvä vuorovaikutussuhde lasten ja aikuisten välillä.

Vastaavasti sekä varhaiskasvatuksen opettajat että varhaiskasvatuksen erityisopettajat olivat yhtä mieltä siitä, että sisarusryhmätoiminnassa on tuen toteuttamista haastavia tekijöitä, kuten tuen toteuttamisen haastavuus arjen keskellä, resurssien puute sekä riittämättömyyden tunne tuen toteuttajan. Vaikka myös varhaiskasvatuksen erityisopettajat mainitsivat tuen toteuttamisen haasteita arjessa, oli heillä kokonaisuudessaan varhaiskasvatuksen opettajiin verrattuna hieman positiivisempi kuva siitä, millä eri tavoin tukea pystytään sisarusryhmässä toteuttamaan.

Tuen toteuttamisen mahdollisuuksiin liittyen varhaiskasvatuksen erityisopettajat mainitsivat enemmän asioita kuin ryhmässä työskentelevät varhaiskasvatuksen opettajat. Molemmat ammattiryhmät mainitsivat, että sisarusryhmätoiminnassa tuen toteuttamisen mahdollistaa pysyvyys ihmissuhteissa, yhteistyön pysyvyys sekä mallioppimisen mahdollistuminen. Muuten varhaiskasvatuksen erityisopettajat mainitsivat selkeästi tuen

toteuttamista mahdollistavia tekijöitä varhaiskasvatuksen opettajiin nähden (kuvio 6).



KUVIO 6. Varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemyksiä tuen toteuttamisen mahdollisuuksista sisarusryhmissä.

Edellä kuvatun lisäksi varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemyksiä verratessa huomioitavaa oli myös se, kuinka osa varhaiskasvatuksen opettajista halusi tuen toteuttamisen mahdollisuuksista tiedustelemisen kohdalla erikseen mainita, ettei heidän näkökulmastaan hyviä puolia ja mahdollisuuksia sisarusryhmässä ole. Tämä myös osittain kuvasi hyvin sitä, kuinka paljon haastavampaa varhaiskasvatuksen opettajilla oli löytää tuen toteuttamisen mahdollisuuksia sisarusryhmissä varhaiskasvatuksen erityisopettajin verrattuna.

Edellä kuvattua, näiden ammattiryhmien välillä olevaa näkemuseroa voidaan selittää sillä, kun varhaiskasvatuksen erityisopettajat ovat tuen toteuttamisen ammattilaisia, minkä vuoksi he saattavat nähdä eri tavalla erilaisia tuen toteutumisen mahdollisuuksia eri pedagogiikan ja toiminnan muodoissa.

Selvittäessä tuen toteuttamisen haasteita sisarusryhmässä (tutkimuskysymys 3), varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemykset erosivat toisistaan jälleen. Ryhmässä työskennelleet varhaiskasvatuksen opettajat mainitsivat huomattavasti enemmän haasteita tuen toteuttamiseen liittyen verrattuna varhaiskasvatuksen erityisopettajiin. Ainoastaan samoja ajatuksia molemmilta ammattiryhmiltä tuli resursseihin, arjen sujuvuuteen ja pedagogiikan toteuttamiseen liittyen. Nämä erilaiset pedagogiikan suunnitteluun ja toteuttamiseen liittyvät haasteet nousivat esiin erityisesti varhaiskasvatuksen opettajien haastatteluissa. (kuvio 7)



KUVIO 7. Varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemyksiä tuen toteuttamisen haasteista sisarusryhmissä.

Tuen toteuttamisen haasteita tutkittaessa merkittävää oli myös se, kuinka tuen toteuttamisen haasteita kysyttäessä kolme viidestä varhaiskasvatuksen erityisopettajasta halusi erikseen mainita, että hyötyjä ja positiivisia asioita on enemmän ja että ikäryhmän ollessa tasainen pienryhmätoiminta toteutuu oikein hyvin. Vastaavasti tuen toteuttamisen mahdollisuuksia tiedusteltaessa yksi varhaiskasvatuksen opettaja halusi mainita, ettei näe kauheasti hyviä puolia ja

mahdollisuuksia sisarusryhmätoiminnassa. Täten siis voidaan todeta, että vaikka varhaiskasvatuksen opettajat ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat toivat samoja asioita esille, olivat heidän näkemys- ja erityisesti asenne-eronsa hyvin selkeät- jopa lähes päinvastaiset.

Tutkimuksen tuloksia tarkastellessa kokonaisuutena ja varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien ajatuksia verratessa voidaan todeta, että (kiertävillä) varhaiskasvatuksen erityisopettajilla oli selkeästi positiivisempi asenne ryhmässä työskenteleviin varhaiskasvatuksen opettajiin verraten liittyen sisarusryhmien kehityksen ja oppimisen tuen toteuttamiseen ja toteutumiseen. Tämä varhaiskasvatuksen erityisopettajien positiivisempi asenne näkyi kaikkien tutkimuskysymysten tuloksissa, sillä ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla varhaiskasvatuksen erityisopettajat mainitsivat enemmän tekijöitä, jotka mahdollistavat tuen tasapuolisen toteuttamisen. He myös mainitsivat varhaiskasvatuksen opettajiin verrattuna vähemmän tekijöitä, jotka viittaavat tuen tasapuoliseen toteutumattomuuteen sisarusryhmissä. Lisäksi tutkimuskysymyksissä 2 ja 3 varhaiskasvatuksen erityisopettajien vastauksista näkyi selkeästi positiivisempi ja optimistisempi asenne varhaiskasvatuksen opettajiin verrattuna. Kysyessä tuen toteuttamisen mahdollisuuksista varhaiskasvatuksen erityisopettajat mainitsivat enemmän tekijöitä varhaiskasvatuksen opettajiin liittyen. Vastaavasti haasteita kysyessä varhaiskasvatuksen erityisopettajat mainitsivat puolestaan ryhmässä työskenteleviä varhaiskasvatuksen opettajia vähemmän haasteita.

Selvittäessä tuen toteuttamisen haasteita ja mahdollisuuksia, varhaiskasvatuksen erityisopettajien puheissa ei mainittu varhaiskasvatuksen arkeen liittyviä asioita, kuten isomman sisaruksen tuki arjessa ja siirtymien vähentyminen. Oli myös mielenkiintoista huomata, kuinka paljon varhaiskasvatuksen erityisopettajat toivat asioita, kuten ryhmäkoot, henkilökunnan ammattitaidon pysyvyys ja pedagogisen ympäristön luontevuuden esille. Varhaiskasvatuksen opettajilla ja kiertävillä varhaiskasvatuksen erityisopettajilla on hyvin erilainen työnkuva, mikä näkyi vastauksissa muun muassa siinä, että varhaiskasvatuksen opettajilta tuli selkeästi ryhmän arkeen pohjautuvia vastauksia, kun taas vastaavasti kiertävä varhaiskasvatuksen erityisopettaja toi asioita esille yleisellä, jopa päiväkodin ulkopuolisen henkilön tasolta. Toisin sanoen heidän työnkuvansa erilaisuus näkyi

tutkimuksen tuloksissa, mikä oli tämän tutkimuksen tarkoituskin; molempien ammattiryhmien äänien kuuluminen ja niiden vuoropuhelu.

Varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien näkemys- ja asenne-erot olivat myös melko merkittäviä varhaiskasvatuksen kannalta, sillä on syytä pohtia, miksi ryhmässä työskentelevillä varhaiskasvatuksen opettajilla oli huomattavasti negatiivisempi asenne (kiertäviin) varhaiskasvatuksen erityisopettajiin nähden. Johtuivatko asenne-erot näiden ammattiryhmien erilaisesta työnkuvasta vai voisiko asenne-eroja selittää myös sillä, että kaikki sisarusryhmien arjen, pedagogiikan ja tuen toteuttamisen haasteet eivät välity varhaiskasvatuksen erityisopettajille.

7.3 Tulosten merkitys varhaiskasvatuksessa

Kuten luvussa 7.1. mainittiin, tässä tutkimuksessa ilmeni myös erittäin huolestuttavia tuloksia liittyen Vasun mukaisen tuen toteutumiseen. Tutkittaessa tuen toteuttamisen haasteita sisarusryhmässä, varhaiskasvatuksen opettajat mainitsivat hyvin paljon pedagogiikan toteuttamiseen liittyviä haasteita, kuten liian suuret pienryhmät, toiminnan ja pedagogiikan suunnittelun haastavuus sekä leikki- ja toimintaympäristön luomisen haasteet. Tulos on erittäin huolestuttava, jos ajattelee varhaiskasvatuksen pedagogiikan merkitystä lapsen kehitykselle ja oppimiselle sekä sitä kautta myös tuen toteutumiselle. Lisäksi tuen toteutumisen näkökulmasta hyvin huolestuttavaa oli se, kun yksi tutkimukseen osallistuneista varhaiskasvatuksen erityisopettajista (VEO 1) vastasi haastattelussa, että hän ei tiedä, miten tukea toteutetaan sisarusryhmässä käytännössä (luku 6.1.2.). Tämä tulos on myös hyvin huolestuttava sekä myös erikoinen, sillä varhaiskasvatuksen erityisopettaja on nimenomaan tuen toteuttamisen suunnittelun ja toteuttamisen ammattilainen. On siis syytä pohtia, miksi tulos on tällainen. Johtuuko se siitä, kun sisarusryhmät olivat tutkimukseen osallistuneessa kunnassa melko uusi ilmiö vielä aineiston keruu vaiheessa?

Edellä kuvattujen tulosten mukaan voidaan tehdä johtopäätös, että valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden eli VASUN sekä

varhaiskasvatustalain mukainen kehityksen ja oppimisen tuki ei toteudu lapsille suurimmassa osassa tutkimukseen osallistuneen kunnan sisarusryhmissä. Myös tämä on merkittävä ja huolestuttava tulos, sillä tuen toteutumattomuudella saattaa olla vaikutusta lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen lapsen siirtyessä esiopetukseen tain perusopetukseen. Myös pelkästään se, että valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma tai varhaiskasvatustalaki ei toteudu, rikkoo lapsen oikeuksia hyvään ja laadukkaaseen varhaiskasvatukseen.

Kuten johdannossa mainittiin, Hytösen (1985) tekemän sisarusryhmätutkimuksen mukaan sisarusryhmätoiminta loi jo 80- luvun alussa varhaiskasvatuksen opettajille runsaasti suunnittelutyötä, mikä ilmeni myös tässä tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajat mainitsivat suunnittelutyön suuren määrän lisäksi myös arjen, pedagogiikan ja toiminnan suunnittelun haastavuuden useampaan kertaan (katso luvut 6.3.1. & 6.3.2.). Lisäksi myös jo 80- luvulla perushoitotilanteiden määrän lisääntyminen nähtiin suurena haasteena (Hytönen 1985.), mikä ilmeni myös tässä tutkimuksessa erityisesti varhaiskasvatuksen erityisopettajien vastauksissa (luku 6.3.2.). On siis syytä pohtia, miksi sisarusryhmätoimintaan liittyvät haasteet ovat tänä päivänä samoja kuin 80- luvun alussa. Miksi niitä ei ole huomioitu 40 vuoden aikana, vaikka ne ovat olleet koko ajan tiedossa? Korjautuisivatko nämä haasteet, jos henkilöstöresursseja kasvatettaisiin sisarusryhmiin enemmän, jolloin esimerkiksi perushoitotilanteiden suureen määrään saataisiin helpotusta?

Lisäksi tässä tutkimuksessa saatiin tulokseksi myös useita resursseihin vahvasti yhteydessä olevia tekijöitä, kuten heikot tilat, suunnitteluajan vähyys sekä liian vähäiset henkilöstöresurssit. Myös muista tutkimuksista (esim. Heiskanen 2021, Korkalainen 2009 yms.) on ilmennyt, että suurin osa tuen toteutumattomuuden syistä liittyy taloudellisiin resursseihin, kuten henkilökunnan riittämättömyyteen tai henkilökunnan koulutuksen puutteeseen. Täten on syytä pohtia, onko Vasussa määritellyn laadukkaan, yksilöllisen ja tasapuolisen tuen toteutuminen täysin kiinni erilaisista resursseista. Onko tukea mahdollista toteuttaa, mikäli kunnalla ei ole tarpeeksi resursseja? Toteutuisiko kehityksen ja oppimisen tuki varhaiskasvatuksen kentällä, mikäli varhaiskasvatuksen määrärahat olisivat selkeästi suuremmat. Yhteiskunnan päättäjien tulisi huomioida, että varhaiskasvatustalaki ei toteudu tuen saamisen osalta nykyisillä varhaiskasvatuksen määrärahoilla. On myös syytä todeta, että tällä nykyisellä

mallilla tilanne on täysin sama 40 vuoden päästä -niin kuin se on tänäkin päivänä lähes täysin sama kuin 80- luvulla.

Sekä tuen toteuttamisen mahdollistavia että haastavia tekijöitä tutkittaessa haastateltavat nostivat molemmissa kysymyksissä esille runsaasti pedagogiikkaan sekä sen toteuttamiseen liittyviä tekijöitä (luku 6). Voidaanko tästä päätellä, että sisarusryhmien pedagogiikassa on paljon hyvää, mutta paljon myös heikkouksia tuen toteuttamisen näkökulmasta? Lisäksi tästä tutkimustuloksesta voidaan tulkita myös se, että sisarusryhmäpedagogiikka ja –toiminta olisivat lapsen kasvun, kehityksen, oppimisen sekä yksilöllisten tarpeiden mukaisen tuen toteutumisen kannalta erinomaista, mikäli ryhmäkoot olisivat pienempiä, henkilökuntaa olisi hieman enemmän, tilat olisivat sisarusryhmätoiminnalle ideaalit ja että varhaiskasvatuksen opettajille jäisi enemmän aikaa pienryhmätoiminnan suunnittelulle. Toisin sanoen siis: Jos resurssit olisivat kunnossa, sisarusryhmätoiminta olisi oikein toimiva ratkaisu, mutta resurssien ollessa puutteelliset sisarusryhmässä ei toteudu kehityksen ja oppimisen tuki niin kuin sen kuuluisi muun muassa VASUN mukaan toteutua.

7.4 Tutkimuksen luotettavuus

Hirsijärvi ym. (2017, 226) toteavat teoksessaan, että: ”Tutkimuksessa pyritään välttämään virheiden syntymistä, mutta silti tulosten luotettavuus ja pätevyys vaihtelevat. Tämän vuoksi kaikissa tutkimuksissa pyritään arvioimaan tehdyn tutkimuksen luotettavuutta.” Näillä sanoilla myös tämän tutkimuksen luotettavuutta on syytä arvioida. Tutkimuksen luotettavuuteen liittyen Granheim ja Lundman (2004) muistuttavat artikkelissaan, että tutkimustulosten tulisi olla mahdollisimman luotettavia ja että jokaisen tutkimuksen luotettavuus on arvioitava suhteessa tutkimusmenetelmiin, joita tutkimuksessa käytetään havaintojen ja tulosten saamiseksi.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella esimerkiksi seuraavien neljän päätekijän kautta: 1) uskottavuus (*credibility*), 2) siirrettävyys (*transferability*), 3) pysyvyys (*dependability*) ja 4) vahvistettavuus (*confirmability*) (Shenton 2004, 64). Shentonin (2004, 64) mukaan uskottavuudella tarkoitetaan tutkimustulosten todellisuutta. Sillä pyritään varmistamaan, että tutkimus mittaa

tai testaa tutkimuksen todellista tarkoitusta. Uskottavuus käsittelee toisin sanoen kysymystä: Kuinka yhtenevät tutkimuksen tulokset ovat todellisuuteen nähden? Uskottavuuteen liittyy myös muun muassa se, että tutkija käyttää aineistonkeruussa satunnaisotantaa sekä useampaa menetelmää eli triangulaatiota. Lisäksi uskottavuuteen liittyy yleensä tutkijan oma persoonallisuus sekä se, kuinka tutkijan omat ennako-oletukset on otettu huomioon. (Shenton 2004.) Tutkimustulosten todellisuuteen on tässä tutkimuksessa pyritty kiinnittämään huomiota muun muassa sillä, että haastattelutilanteet pyrittiin pitämään luotettavina, avoimina ja rajattomina, jolloin tutkimukseen osallistuvilla oli mahdollisuus kertoa kokemuksistaan mahdollisimman tarkasti ja laajasti. Lisäksi tässä tutkimuksessa aineiston analysointi suoritettiin huolellisesti ja analysoinnin vaiheet kuvattiin tarkasti (katso luku 5.4). Nämä edellä kuvatut asiat tukevat sitä, että tutkimustulokset ovat yhteneviä todellisuuteen nähden. Edellä mainitun lisäksi tutkimuksen uskottavuutta on pyritty lisäämään vertailemalla tämän tutkimuksen tuloksia sekä teoriaan että aikaisimpiin tutkimustuloksiin, jotka tutkimuksen olivat melko yhteneväisiä tämän tutkimuksen tulosten kanssa.

Tämän tutkimuksen uskottavuutta lisää edellä kuvattujen tekijöiden lisäksi myös se, kun aineistonkeruussa käytettiin satunnaisotantaa. Tässä tutkimuksessa tutkijalla ei ollut ennako-oletuksia kovin paljoa vähäisen aikaisemman tutkimuksen vuoksi, minkä vuoksi tutkijan omat ennako-oletukset oli helppo ottaa huomioon asettelemalla haastattelukysymykset niin, että ne eivät ohjaa haastateltavaa vastaamaan tietyllä tavalla. Lisäksi myös haastattelutilanteessa pyrittiin siihen, että haastateltavia ei johdatella vastaamaan tietyllä tavalla. Uskottavuutta olisi Shentonin (2004) lisännyt myös triangulaatio eli monimenetelmällisyys aineiston keruussa. Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin ainoastaan haastattelemalla, mutta haastattelun avulla kaikki tutkimusongelmien kannalta tärkeät tiedot saatiin selville, minkä vuoksi tutkimus voidaan katsoa luotettavaksi. Lisäksi tämän tutkimuksen tutkimusongelmia olisi myös ollut haastava tutkia muilla tutkimusmenetelmillä.

Siirrettävyys koskee Shentonin (2004) sitä, missä määrin yhden tutkimuksen tutkimustuloksia voidaan soveltaa muihin tilanteisiin. Toisin sanoen siirrettävyydellä tarkoitetaan tutkimustulosten pitävyyttä myös muissa tapauksissa ja yhteyksissä (Kananen 2008). Tämän tutkimuksen siirrettävyyttä

arvioitaessa on huomioitava, että tämä tutkimus oli tapaustutkimus erään kantahämäläisen kunnan varhaiskasvatussyksiköistä ja tapaustutkimukselle tyypillinen piirre on se, että sen tutkimustulosten pohjalta ei voida esittää yleistyksiä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Vaikka tutkimuksen tuloksia ei voida suoraan siirtää tai yleistää esimerkiksi kaikkiin Suomen varhaiskasvatussyksiköihin, voivat varhaiskasvatuksen ammattilaiset ottaa tämän tutkimuksen tutkimustulokset huomioon kehittäessään esimerkiksi varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa tai sisarusryhmätoimintaa. Lisäksi on myös erittäin todennäköistä, että samat sisarusryhmätoimintaan liittyvät haasteet ja vahvuudet ovat useissa sisarusryhmätoimintaa omaavissa varhaiskasvatussyksiköissä, minkä vuoksi tutkimuksessa tapaustutkimuksesta huolimatta oli hieman siirrettävyyden ja yleistettävyyden piirteitä. Myös kehityksen ja oppimisen tuen toteuttamiseen liittyvässä tutkimuskysymyksessä haastateltavien vastaukset olivat hyvin yleisiä, minkä vuoksi ne voisivat olla yleistettävissä kaikkiin varhaiskasvatussyksiköihin.

Pysyvyydellä puolestaan tarkoittaa kvalitatiivisessa tutkimuksessa sitä, että jos tutkimus toistetaan samassa yhteydessä samoilla tutkimusmenetelmillä ja samojen osallistujien kanssa, saadaan samat tutkimustulokset (Shenton 2004). Tässä tutkimuksessa aineiston keruu, tutkimuksen osallistujat sekä aineiston analyysi on kuvattu niin tarkasti kuin on pystytty tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetin kannalta. Täten on hyvin todennäköistä, että tutkimusprosessin toistaessa tulisi samat tulokset. Toisaalta tämän tutkimuksen pysyvyyttä arvioidessa on huomioitava se, että haastateltaville lähetettiin haastattelukysymykset viikkoa ennen haastattelua etukäteen, minkä vuoksi on syytä pohtia, oliko sillä vaikutusta tutkimuksen tuloksiin. Olisivatko tutkimustulokset olleet erilaiset, mikäli haastattelukysymyksiä ei olisi lähetetty haastateltaville etukäteen? Mikäli tutkimuksen haastattelukysymykset lähetettäisiin tutkittaville etukäteen, olisivat tutkimuksen tulokset siinä tapauksessa samanlaiset, jolloin riippuvuus toteutuisi tutkimuksessa.

Vahvistettavuudessa on kyse siitä, kun tutkija lähtee aina omista lähtökohdistaan, jolloin tulkinnat vaihtelevat ja samasta aineistosta voidaan päätyvä eri tuloksiin. Vahvistettavuudessa on myös kyse siitä, että tutkimuksen tulokset ovat mahdollisimman paljon tutkimukseen osallistuneiden kokemusten ja ideoiden mukaisia eikä tutkijan ominaisuuksiin tai mieltymyksiin perustuvia.

(Shenton 2004.). Kanasen (2008) mukaan vahvistettavuus tarkoittaa sitä, päätyvätkö tutkimuksen mahdolliset toiset tutkijat samaan lopputulokseen. Tässä tutkimuksessa vahvistettavuus varmistettiin tarkoin tehdyllä induktiivisella eli aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, jossa haastateltavien omat ajatukset, kokemukset ja näkemykset pyrittiin tulkitsemaan mahdollisimman tarkasti. Lisäksi myös tämän tutkimuksen vahvistettavuutta lisäävät tutkijan vähäiset ennakkotiedot aiheesta sekä tulososioon kirjoitetut haastateltavien sitaattit.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida myös seuraavista kolmesta näkökulmasta: 1) Tutkijan tutkimukselliset valinnat, 2) tutkimusjoukon näkökulman esiin tuominen ja varmistaminen sekä 3) ulkopuolinen arviointi (Creswell & Miller 2000). Tutkijan tutkimuksellisiin valintoihin lukeutuvat tutkijan omat päätökset muun muassa sen suhteen, millä tavoilla aineisto kerätään, kuinka kauan tutkimuskentällä ollaan ja millä tavalla aineisto analysoidaan, jotta saadaan vakuuttavia tutkimustukoksia (Creswell & Miller 2000, 125). Tässä tutkimuksessa tutkijan tutkimukselliset valinnat, kuten tutkimusjoukko, aineiston keruumenetelmä sekä aineiston analysointitapa ovat harkittu ja perusteltu hyvin (luvut 5.2., 5.3 & 5.4). Tämän tutkimuksen tutkimusjoukoksi valittiin tietty Kanta-Hämeessä sijaitseva kunta, koska siellä tiedettiin olevan sisarusryhmätoimintaa kaikissa varhaiskasvatusyksiköissä. Tämän vuoksi kyseinen kunta oli erinomainen tämän tutkimuksen tutkimusaiheen- ja ongelman näkökulmasta. Koska tutkimuksessa haluttiin tutkia kehityksen ja oppimisen tuen toteutumista sisarusryhmissä, haluttiin tutkimusjoukoksi varhaiskasvatuksen opettajien lisäksi myös varhaiskasvatuksen erityisopettajia, jotta myös heidän näkemyksensä saataisiin tutkimuksessa esille. Sen sijaan tutkimukseen osallistuneet opettajat valikoituvat tutkimukseen satunnaisesti, sillä tutkimukseen osallistuneilla varhaiskasvatuksen opettajilla ei ollut muuta kriteeriä tutkimukseen osallistumiseen kuin sisarusryhmässä työskenteleminen.

Tutkimusjoukon lisäksi myös aineiston keruumenetelmä sekä analysointitapa valittiin tarkasti tutkimuksen luonteen ja – ongelman suhteen. Tämän tutkimuksen aineistonkeruu menetelmäksi katsottiin soveltuvan parhaiten haastattelu, koska haastattelulla koettiin saavan syvempi ja laajempi ymmärrys haastateltavan näkökulmasta. Haastattelussa oli myös se etu, että tutkijalla oli mahdollisuus kysyä haastateltavilta lisäkysymyksiä, mikä myös mahdollisti laajemman ja selkeämmän ymmärryksen tutkittavaan asiaan. Tämän

ymmärryksen saavuttamiseksi myös yhtäläisyyksiä ja eroja aineistosta erittelevä aineistolähtöinen sisällönanalyysi katsottiin olevan paras aineiston analysointitapa. Tämä haastattelun ja sisällönanalyysin tuoma syvempi, laajempi ja tarkempi luonne oli tämän tutkimuksen tutkimusongelmien kannalta paras, koska tutkimuksen aiheesta ei ole tehty vielä aikaisempaa tutkimusta ja tutkittava ilmiö oli hyvin tuore Suomen varhaiskasvatuksen kentällä.

Tutkimusjoukon eli tutkimuksen osallistujien näkökulman esiin tuomiseen ja varmistamiseen liittyy Creswellin ja Millerin (2000) mukaan laadullisen tutkimuksen paradigman oletus, jonka mukaan todellisuus on sosiaalisesti rakennettu sillä tavoin kuin osallistujat kokevat sen olevan. Heidän mukaansa tutkijan tärkeä tarkastaa, kuinka tarkasti osallistujien todellisuutta on tuotu ilmi tutkimuksen ajan, ja erityisesti tutkimuksen lopussa. Tässä tutkimuksessa osallistujien kokema todellisuus huomioitiin sekä haastattelutilanteessa että erityisesti aineiston analysoinnissa. Haastattelutilanteissa haastateltavien annettiin kertoa asiansa loppuun sakkaa ilman aikarajoituksia. Lisäksi haastateltaville esitettiin myös tarvittaessa lisäkysymyksiä, millä varmistettiin, että heidän ajatuksensa ymmärrettiin täysin. Aineistonkeruussa puolestaan haastateltavien todellisuutta pyrittiin tuomaan ilmi mahdollisimman huolellisella litteroinnilla sekä aineiston analysoinnilla (katso luku 5.4). Myös tutkimuksen tuloksissa tuotiin haastateltavien todellisuutta ilmi sitaattien avulla.

Ulkopuolisella arvioinnilla puolestaan tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen ulkopuoliset henkilöt voivat auttaa tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa (Creswell & Miller 2000). Tässä tutkimuksessa ulkopuolista arviointia käytettiin melko runsaasti, sillä ennen aineistonkeruuta tutkimuksen haastattelukysymykset testattiin ja haastattelua harjoiteltiin esihaastattelulla, johon osallistui tutkijan graduseminaarikollega (katso luku 5.3). Myös tutkijan muut gradukollegat ja -ohjaaja ovat koko tutkimusprosessin ajan lukeneet, kommentoineet tai opponeineet tätä tutkimusta tasaisin väliajoin, mikä myös lisää tämän tutkimuksen luotettavuutta.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkimuksen luotettavuutta parantaa edellä mainittujen lisäksi myös se, että tutkimusprosessi on julkinen. Tähän tutkimusprosessin julkisuuteen liittyy tutkijan tarkan tutkimuksen teon raportoinnin lisäksi myös se, että esimerkiksi tutkijakollegat arvioivat sekä tutkimuksen prosessia että tuloksia ja johtopäätöksiä. Tämän tutkimuksen

tutkimusprosessi voidaan todeta julkiseksi, sillä tässä tutkimuksessa on kuvattu tutkimuksensa tekoa hyvin erityisesti tutkimuksen aineiston keruun ja aineiston analyysin osalta (luvut 5.3 & 5.4). Lisäksi tämän tutkimuksen tekoa on koko prosessin ajan seurannut Pro Gradu – tutkielman ohjaaja ja tutkimuksen lopputulokset ja johtopäätökset on arvioinut opponentin roolissa ollut tutkijan graduseminaarikollega.

7.5 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimusta tehdessä on toimittava hyvien tieteellisten käytäntöjen mukaan ja tutkimuseettisiä kysymyksiä on koko tutkimusprosessin ajan tarkasteltava (Hirvonen 2006). Myös Eskola ja Suoranta (1998) muistuttavat teoksessaan, että jokainen tutkimus sisältää lukuisia eri päätöksiä, joiden myötä tutkijan etiikka joutuu useita kertoja koetukselle tutkimusprosessin aikana. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) mukaan tieteellinen tutkimus on eettisesti hyväksyttävää sekä luotettavaa ja tutkimuksen tulokset ovat uskottavia vain, jos tutkimus on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön mukaisin tavoin. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu muun muassa, että ei harrasta vilppiä, kuten esimerkiksi toisen kirjoittaman tekstin esittämistä omanaan eli plagiointia. Plagiointi rikkoo hyvää tutkimuksellista käytäntöä. Lisäksi hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu myös se, että tarvittavat tutkimusluvut on hankittu. (TENK 2012.) Näitä edellä mainittuja hyvän tieteellisen käytännön piirteitä noudatettiin tässä tutkimuksessa viittaamalla muiden esittämiseen tutkimustuloksiin tai ajatuksiin laittamalla lähdeviitteet oikeaoppisesti sekä hankkimalla tutkimuslupa tutkimukseen osallistuneesta kunnasta ennen tutkittavien hankintaa.

Tutkimuksen eettisiä ratkaisuja on tarkasteltu myös Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) laatiman ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiä periaatteita koskevan valtakunnallisen julkaisun pohjalta, sillä tutkimuksen kohteena olivat haastatteluihin osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) mukaan tutkimukseen osallistuvalla henkilöllä tulee olla oikeus osallistua tutkimukseen vapaaehtoisesti sekä myös kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen missä tahansa tutkimuksen vaiheessa ilman kielteisiä seurauksia tutkittavalle. Lisäksi tutkittavilla tulee olla tietoa tutkimuksen sisällöstä, henkilötietojen

käsittelystä sekä tutkimuksen käytännön toteutuksesta. Myös Arja Kuula (2011) muistuttaa teoksessaan tutkittavien informoinnin tärkeydestä. Hänen mukaansa tutkittavien informoinnilla pyritään siihen, että informoinnilla on tarkoitus hälventää haastateltavien epäluuloja, antaa haastateltaville tietoa tutkimuksesta sekä houkutella tutkimukseen mukaan.

Tässä tutkimuksessa tutkittavien informointi suoritettiin hyvän tutkimuseettisten käytäntöjen mukaan, sillä tutkimukseen osallistuminen oli tutkittaville vapaaehtoista ja lisäksi tutkittaville kerrottiin saatekirjeessä (liite 1), että tutkimukseen osallistuminen on mahdollista peruuttaa missä vaiheessa tahansa. Lisäksi tutkittaville annettiin laajasti tietoa tutkimuksesta muun muassa puhelimitse sekä viikkoa ennen haastattelua sähköpostitse lähetettyjen liitteiden, kuten saatekirjeen, tutkimukseen osallistuvien riskiarvion ja tietosuojaselosteen kautta. Vaikka tutkittaville ilmoitetut alustavat tutkimuskysymykset muotoutuivat hieman erilaiseksi tutkimusprosessin aikana, suoritettiin tutkittavien informointi silti hyvien tutkimuseettisten käytäntöjen mukaisesti. Tutkimuskysymykset muotoutuvat monessa tutkimuksessa tutkimusprosessin aikana, minkä vuoksi kyseinen ilmiö on tutkimuksen teossa normaalia. Tämän edellä mainitun vuoksi ei voida todeta, että tutkimuksessa olisi toimittu vastoin hyviä tutkimuseettisiä periaatteita.

Edellä mainittujen lisäksi hyvää tutkimuskäytäntöä edellyttää se, että tutkittavilta saadaan tutkimukseen osallistumisestaan suostumus, jonka tarkoituksena on estää manipulointi tieteen nimissä. Tämän vuoksi tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden suostumus kerättiin kirjallisella suostumuslomakkeella, jotka tutkimukseen osallistuneet henkilöt allekirjoittivat ennen haastattelun alkua ja lähettivät sähköisesti. Haastateltavilta kysyttiin haastattelutilanteessa suostumus myös haastattelujen videonauhoittamiseen litterointia varten. Siinä painotettiin haastateltaville, että kameraa ei tarvitse pitää päällä, mikäli ei halua kasvojaan nauhoitukseen näkyville.

Edellä mainittujen aineiston keruuseen liittyvien eettisten ratkaisujen lisäksi myös aineistonkeruutilanteessa on otettava tutkimuksen eettiset käytännöt huomioon. Cohen ym. (2018) muistuttavat teoksessaan, että aineiston keruussa haastattelun tulisi olla mahdollisimman sensitiivinen haastateltavaa kohtaan. Tämä toteutettiin käytännössä niin, että haastateltavilta ei kysytti haastattelutilanteessa mitään liian henkilökohtaista. Haastateltaville annettiin

myös mahdollisuus kieltäytyä kysymykseen vastaamisesta. Lisäksi haastattelutilanteesta pyrittiin tekemään mahdollisimman mukava haastateltaville.

Tutkimuseettiset ongelmat voidaan luokitella kahteen luokkaan, joista ensimmäiseen luokkaan kuuluvat tutkimuksen tiedonhankintaan ja tutkittavien suojaan liittyvät kysymykset. Toiseen luokkaa puolestaan kuuluu tutkijan vastuu tutkimustulosten sovelluksista. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Ensimmäiseen luokkaan eli tutkimuksen tiedonhankintaan ja tutkittavien suojaan liittyviin seikkoihin kiinnitettiin tässä tutkimuksessa erityisen huolellisesti huomiota, sillä erityisesti tutkimukseen osallistuneilla varhaiskasvatuksen erityisopettajilla oli melko suuri henkilöllisyyden tunnistamisen riski, sillä tutkimuksen osallistuneella kunnalla työskenteli alle 10 varhaiskasvatuksen erityisopettajaa, joista viisi osallistui tähän tutkimukseen (katso luku 4.2.). Myös Cohenin mukaan (2018) aineiston keruussa ja aineiston analysoinnissa on otettava huomioon tutkittavien yksityisyys ja anonymiteetti. Jotta tutkimukseen osallistuneiden yksityisyys ja anonymiteetti pystyttiin turvaamaan mahdollisimman hyvin, poistettiin jo aineiston litterointivaiheessa aineistosta tunnistetiedot, kuten paikkakunnan ja varhaiskasvatusyksiköiden nimet. Lisäksi myös tutkittavat nimettiin litterointivaiheessa salanimillä (VO1, VEO2, jne.).

Aineiston säilyttämisellä on suuri rooli tutkittavien tietosuojan ja anonymiteetin säilymisen kannalta. Tutkimusaineiston säilyttämiseen on käytettävä tietoturvallisesti luotettavia palveluja koko tutkimusprosessin ajan (TENK 2019). Tässä tutkimuksessa aineiston huolellisesta säilyttämisestä huolehdittiin säilyttämällä aineistoa yleisten tutkimuseettisten sekä Tampereen yliopiston ohjeiden mukaisesti Tampereen yliopiston salasanoin suojatulla verkkolevyllä. Lisäksi haastattelujen nauhoitteet pysyivät ainoastaan tutkijalla itsellään ja nauhoitteet poistettiin heti litteroinnin jälkeen. Tutkimusaineiston säilyttämiseen liittyy myös se, että tutkimusaineisto hävitetään heti tutkimuksen valmistuessa, minkä vuoksi myös tämän tutkimuksen aineisto hävitettiin.

7.6 *Jatkotutkimusaiheet*

Tässä tutkimuksessa tutkittiin kehityksen ja oppimisen tuen toteutumista 1–5-vuotiaiden lasten sisarusryhmissä haastatteleamalla varhaiskasvatuksen opettajia sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajia. Haastattelu aineiston keruumenetelmänä mahdollisti tutkimukseen osallistuvilla sen, että he pystyivät sanallisesti ilmaisemaan ajatuksensa ja kokemuksensa. Kuitenkaan haastatteluissa tutkija ei voi ikinä olla täysin varma, puhuuko haastateltava totta vai ikään kuin sen mukaan, mitä tutkijan kysymykseen niin sanotusti ”kuuluisi vastata oikein”. Tämän vuoksi olisi mukava tutkia sisarusryhmien arkea ja tuen toteuttamisen keinoja käytännössä etnografisella tutkimusotteella, havainnoimalla sisarusryhmien arkea.

Edellä kuvatun etnografisen jatkotutkimusaiheen lisäksi tämän tutkimuksen olisi voinut toteuttaa myös monimenetelmätriangulaatiolla, jossa ensimmäiseen tutkimusongelmaan, jossa tutkittiin tuen toteuttamisen keinoja sisarusryhmissä, olisi hankittu aineisto etnografisella aineiston keruumenetelmällä. Toiseen sekä kolmanteen tutkimusongelmaan, joissa tutkittiin tuen toteuttamisen haasteita ja mahdollisuuksia sisarusryhmissä aineisto oltaisiin puolestaan voitu kerätä haastattelulla niin kuin tässä tutkimuksessa tehtiin.

Tässä tutkimuksessa haastateltavat toivat esille, että tuen toteuttaminen sekä pedagogisen toiminnan - ja arjen suunnittelu ja toteutus ovat välillä hyvin haastavia, kun on ryhmässä eri-ikäisiä ja erilaisia tarpeita omaavia lapsia. Tätä ajatusta olisi mielenkiintoista tutkia tarkemmin siitä näkökulmasta, mitkä asiat erityisesti aiheuttavat sisarusryhmässä toimivien varhaiskasvatuksen opettajien mielestä haasteita. Tähän tutkimukseen voisi lisätä myös toisen tutkimusongelman, jossa tutkittaisiin keinoja, joilla arjen haasteita on pyritty ratkaisemaan eri varhaiskasvatusyksiköissä.

Sisarusryhmätoiminnan yleisyydestä Suomen varhaiskasvatuskentällä ei ole tarkkaa tietoa, minkä vuoksi siitä olisi hyvä saada tutkimusta. Sisarusryhmien lukumäärät Suomessa sekä sisarusryhmien yleisyys kunnittain voisi olla mielenkiintoinen tutkimusaihe. Tuollaisessa tutkimuksessa voisi muun muassa tutkia, kuinka monessa varhaiskasvatusyksikössä ympäri Suomen on sisarusryhmiä ja kuinka suuressa osassa tietyn kuntien varhaiskasvatusyksiköissä on sisarusryhmiä. Näin saataisiin tutkittua

sisarusryhmien ja sisarusryhmäpedagogiikan toteuttamiseen liittyviä eroja sekä kunta- että maakuntakohtaisesti.

Tämän tutkimuksen johdannossa avattiin myös hieman sisarusryhmien historiaa. Sisarusryhmistä tiedettävä historia on hyvin vähäistä, minkä vuoksi siitä olisi mielenkiintoista saada lisätietoa esimerkiksi sen suhteen, minä vuonna sisarusryhmiä on tullut minkäkin verran lisää ja mihin kuntiin/ maakuntiin. Lisäksi olisi mielenkiintoista tietää, millä tavoin sisarusryhmäpedagogiikka on muuttunut 80-luvulta tähän päivään.

Tämän tutkimuksen aineiston keruun aikana sisarusryhmätoimintaa oli ollut hyvin monessa varhaiskasvatusyksikössä vasta noin puoli vuotta, mikä saattoi vaikuttaa tutkimustuloksiin. Tämän vuoksi olisi mielenkiintoista tehdä tämä sama tutkimus 5–10 vuoden päästä uudelleen, jotta näkisi, ovatko kehityksen ja oppimisen tuen toteutumisen keinot sekä opettajien käsitykset ja asenteet muuttuneet jollakin tavalla.

Kuten jo johdannossa mainittiin, sisarusryhmiin liittyvää aikaisempaa tutkimusta ei ole tehty kunnolla AMK- taseisia opinnäytteitä lukuun ottamatta täällä Suomessa. Kuitenkin sisarusryhmätoiminta on melko yleinen ilmiö ympäri Suomen varhaiskasvatuksen kentällä, minkä vuoksi kaikki tutkimusaiheet sisarusryhmiin liittyvät olisivat suomalaisen varhaiskasvatuksen laadun ylläpitämisen, arvioinnin ja kehittämisen kannalta hyvin tärkeitä. Esimerkiksi sisarusryhmätoiminnan perusteista ja tavoitteista sekä niiden toteutumisesta varhaiskasvatuksen arjessa olisi mielenkiintoista ja arvokasta kuulla lisää sisarusryhmätoiminnan laadun kehittämisen kannalta.

LÄHTEET

- Alijoki, A. & Pihlaja, P. (2017). Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisten tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 4. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 263–275.
- Alasuutari, P. (2011). Laadullinen tutkimus 2.0. Vastapaino.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. 4. painos. New York: Freeman.
- Boud, D. 2001. Introduction: making the move to peer learning. Teoksessa Boud, D., Cohen, R. & Sampson, J. (toim.) Peer learning in higher education: learning from & with each other. Great Britain: Clays Ltd Ives plc, 1–17.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Research Methods in Education. Routledge.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry Theory into Practice, 39(3), 124–130.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The Qualitative Content Analysis Process. Journal of Advanced Nursing 62(1), 107–115.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. (2005). Monenlainen tapaustutkimus. Savion Kirjapaino OY.
- Eskelinen, M. & Hjelt, H. (2017). Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:39. Haettu 7.9.2018 osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80737/okm39.pdf> (Viitattu 10.10.2020).
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino.

- Eskelinen, M. & Paananen, M. (2018) Lapsen tuen toteutuminen yksityisissä päiväkodeissa. e-Erika, Erityispedagogista tutkimusta ja arviointia, 2/2018, 4–9. Verkossa osoitteessa:
https://www2.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/e-erika_2_2018-s.pdf
(Viitattu 12.4.2021).
- Graneheim, U.H. & Lundman, B. (2004). Qualitative Content Analysis in Nursing Research: Concepts, Procedures, and Measures to Achieve Thruatworthness. *Nurse Education today* 24, 105–112.
- Heinämäki, L. (2004). Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa. Erityispäivähoitolapsen mahdollisuus. Saarijärvi. Gummerus Kirjapaino OY.
- Heiskanen, N., Neitola, M., Syrjämäki, M., Viljamaa, E., Nevala, P., Siipola, M. & Viitala R. (2021). Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa. Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Verkossa osoitteessa:
https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162927/OKM_2021_13.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hietämäki, J., Kuusiholma, J., Räikkönen, E., Alasuutari, M., Lammi-Taskula, J., Repo, K., ... Eerola, P. (2017). Varhaiskasvatus- ja lastenhoitoratkaisut yksivuotiaiden lasten perheissä CHILDCARE-kyselytutkimuksen 2016 perustulokset (Työpaperi 24/2017). Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus ja Hyvinvoinnin laitos.
- Hirvonen, A. (2006). Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa Hallanmaa, J., Lötjönen, S., Sorvali, I. & Launis, V. (toim.), *Etiikkaa ihmistieteelle* (s. 31-50). Hakapaino Oy.
- Hirsjärvi, S. (toim.). (1983). *Kasvatustieteen käsitteistö*. Helsinki: Otava.
- Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2017) *Tutki ja Kirjoita*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hytönen, J. (1985). *Sisarusryhmäkokeilu*. Suomen kaupunkiliitto.
- Järvinen, K. & Mikkola, P. 2015. Oletko sä meidän kaa? Näkökulmia osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen varhaiskasvatuksessa. *Pedatieto*.

- Kananen, K. (2008). Kvali- Kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Karila, K., Eerola, P., Alasuutari, M., Kuukka, A. & Siippainen, A. (2017). Varhaiskasvatuksen järjestämisen puhekehykset kunnissa. Yhteiskuntapolitiikka, 82(4), 392-403.
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. 2017. Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017-2030. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30.
- Koivisto, P., Jaatinen, T., Pehkonen, K., Seppelvirta, A-M. & Vartiainen, J. 2005. Pienryhmätoiminta Taikalampun päiväkodin esiopetuksessa. Teoksessa M. Kankaanranta, E. Hämäläinen & M. Gustafsson (toim.) Teatteria tornikamarissa ja matematiikkaa männynkävyillä. Puheenvuoroja esiopetuksesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 147–150.
- Koivula, M. 2017. Lasten vertaisoppiminen päiväkodissa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola- Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus- Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 265- 280.
- Korkalainen, P. 2009. Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen: ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä. Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä.
- Kuula, A. (2011). Tutkimusetiikka – Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Vastapaino.
- Kvale, S. (1996). Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing. Sage Publications, Thousand Oaks California.
- Kyngäs, H., Elo, S., Pölkki, T., Kääräinen, M. & Kanste, O. (2011) Sisällönanalyysi suomalaisessa hoitotieteellisessä tutkimuksessa. HOITOTIEDE 2011, 23 (2), 138–148.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (2007). Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.), Tapaustutkimuksen taito (s. 9–40). Gaudeamus.

- O'Donnell, A. & Hmelo- Silver C. (2013). Introduction: What is collaborative learning? An overview. Teoksessa C. Hmelo- Silver & C. Chinn & A. O'Donnell (toim.) The International handbook of collaborative learning. New York: Routledge, 1-15.
- Opetusalan ammattijärjestö. OAJ. Verkossa osoitteessa:
<https://www.oaj.fi/arjessa/mita-opettajan-tyo-on/opettajana-varhaiskasvatuksessa-ja-esiopetuksessa/> . Viitattu 24.4.2021.
- Mikkola, M. & Nivalainen, K. 2010. Lapselle hyvä päivä tänään - näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen. Pedatieto Oy.
- Pihlaja, P., Rantanen, M-L. & Sonne, V. 2010. Varhaiserityiskasvatuksen haasteita ja vahvuuksia. Painosalama Oy. Turku
- Pihlaja, P. & Neitola, M. (2017). Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. Kasvatus & Aika, 11(3), 70–91.
- Pihlaja, P. & Viitala, R. (2018). Varhaiserityiskasvatus. PS-Kustannus.
- Person, N. K. & Graesser, A. G. 1999. Evolution of discourse during cross-age tutoring. Teoksessa O'Donnell, A. M. & King, A. (toim.) Cognitive perspectives on peer learning. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 69-87
- Raittila, R. (2013). Pienryhmätoiminta ja leikkialueet: Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa: K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka (s. 69–94). Vastapaino. Tampere
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom- Ylänne, S. & Paavilainen, E. (2013). Tutkimuksen voimasanat. Sanoma Pro Oy.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.), Haastattelu-tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus (s. 22–57). Vastapaino.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M.K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. 2019. Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Kansallinen 43 koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 15:2019. Viitattu 13.4.2021. Saatavissa: https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf.

- Sandberg, E. (2021). Pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. PS-kustannus.
- Sarvimäki, P & Siltaniemi, A. 2007. Sosiaali- ja terveysministeriön ammatillisen henkilöstön tehtävärakennesuositus. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2007:14.
- Shaffer, D. R. (1999). Social & Personality development. Belmont, California: Wadsworth.
- Shenton A.K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. Education for Information, 22(2),63–75.
- Tomasello, M. (2016). Cultural learning redux. Child development 87 (3), 643-653.
- Topping, K. & Ehly, S. (1998). Introduction to peer-assisted learning. Teoksessa Topping, K. & Ehly, S. (toim.) Peer-assisted learning. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1-23.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen epäilyjen käsitteleminen
Suomessa: http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.
(Viitattu 10.2.2021)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Helsinki. Verkossa osoitteessa: https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf (Viitattu 10.2.2021).
- Vainikainen, M.-P., Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen, M., Kirjavainen, T., Hienonen, N., Janhukainen, M., Thuneberg, H., Asikainen, M., Suhonen, E., Alijoki, E., Sajaniemi, N., Reunamo, N., Keskinen, H-L. & Hotulainen, R. (2018). Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55/2018. Verkossa osoitteessa:

- https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161062/55-2018-Oppimisen_tuki_loppuraportti_27.9..pdf?sequence=4&isAllowed=y
(Viitattu 10.10.2020).
- Varhaiskasvatustilaki (540/ 2018). Viitattu 28.5.2021. Verkossa osoitteessa:
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Opetushallitus. Viitattu 13.4.2021 Saatavissa verkossa osoitteessa:
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf.
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. (2018). Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Julkaisut 24:2089.
- Vuori, J. Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/palvelut/metelmaopetus> (Viitattu 14.4.2021).
- Wasik, M. 2008. When fewer is more: Small groups in early childhood classrooms. Early childhood education journal 35(5): 515–521.

LIITTEET

Liite 1: Saatekirje haastateltaville

Lisätietoa Pro gradu- tutkielmasta: Varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien käsityksiä kehityksen ja oppimisen tuen toteutumisesta 1–5-vuotiaiden lasten sisarusryhmässä.

Arvoisa varhaiskasvatuksen ammattilainen,

Olen Tiia Kuronen, kasvatustieteiden maisterivaiheen opiskelija Tampereen yliopistosta. Teen lukuvuoden 2020–2021 aikana pro gradu – tutkielmaani aiheesta “Varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien käsityksiä kehityksen ja oppimisen tuen toteutumisesta 1–5-vuotiaiden lasten sisarusryhmässä”. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, millä tavoin tukea toteutetaan sisarusryhmissä, joissa on monen ikäisiä lapsia. Lisäksi tarkoitukseni on selvittää, onko tuki samanlaista kaikenikäisillä lapsilla. Tutkielmani on osa Tampereen yliopiston ECEPP- tutkimusryhmän alle kolmivuotiaiden lasten kehityksen ja oppimisen tuen toteuttamiseen liittyvää laajempaa tutkimushanketta. Tutkimushankkeen vastuullisena tutkijana toimii FT, Tenure track- tutkija Mari Saha, joka on myös pro gradu-tutkielmani ohjaaja.

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jonka toteutan haastattelemalla varhaiskasvatuksen opettajia ja erityisopettajia. Koronatilanteesta johtuen haastattelut toteutetaan etänä esimerkiksi Zoom- tai Teams-ohjelman välityksellä. Tarkoitukseni on toteuttaa haastattelut opettajien omalla työajalla, jotta vapaa-aikaa ei mene tutkimukseen osallistumiseen. Haastattelun arvioitu kesto on noin 20–40 minuuttia. Haastattelut nauhoitetaan aineiston litterointia varten.

Kerään haastatteluja varten kirjalliset suostumukset jokaiselta osallistujalta. Tulen käsittelemään nauhoitukset ja haastattelun sisällöt luottamuksellisesti. Nauhoituksen sisältö tulee pysymään ainoastaan minulla. Tämän lisäksi tulen myös hävittämään nauhoitukset heti, kun olen saanut litteroitua haastattelut. Puhtaaksi kirjoitetut haastattelut säilytetään salasanoin suojatussa tiedostossa, jonne ainoastaan minulla on pääsy. Edellä mainittujen lisäksi pidän myös huolen siitä, että haastatteluun osallistuvat pysyvät tutkimukseni ajan anonyymeinä ja

tulen aineiston litterointivaiheessa poistamaan kaikki mahdolliset tunnistetiedot, kuten esimerkiksi päiväkodin tai kunnan nimen. En tule myöskään käsittelemään tutkimuksessani henkilökohtaisia tietoja.

Tutkielmani julkaistaan Tampereen yliopiston kasvatustieteiden maisteritutkinnon opinnäytteenä ja se tulee olemaan saatavissa Tampereen yliopiston julkaisuarkistossa Trepossa, osoitteessa <https://trepo.tuni.fi/>. Lisäksi kirjoitamme mahdollisesti yhdessä ohjaajani kanssa tutkimuksestani vertaisarvioidun artikkelin, joka julkaistaan varhaiskasvatuksen alan tieteellisessä lehdessä.

Lähetän linkin valmiiseen tutkielmaan kaikille tutkimukseen osallistuneille varhaiskasvatuksen opettajille ja erityisopettajille. Myös esimerkiksi päiväkodin johtajat, vanhemmat ja varhaiskasvatusjohtaja voivat halutessaan tiedustella minulta tutkimustuloksia tai linkkiä valmiiseen tutkielmaan.

Tuhannet kiitokset jo etukäteen, kun annat aikaasi sekä arvokasta tietoa ja ammattitaitoasi tutkimukselleni! Tapaamme etänä puhelimesta sopimanamme ajankohtana. Mikäli sinulla on kysyttävää, ota yhteyttä joko sähköpostilla tai puhelimitse. Vastaan mielelläni kysymyksiin. Alla ovat sekä minun että graduohjaajani yhteystiedot.

Ystävällisin terveisin

Tiia Kuronen

Mari Saha

sähköpostiosoite

sähköpostiosoite

Puh. xxx XXX XXX

puh. Xxx xxx xxxx

Pro gradu- tutkielman tekijä
kasvatustieteiden maisteriopiskelija

FT, Tenure track- tutkija KK,

Haastattelukysymykset (Varhaiskasvatuksen opettajat)

- 1) Kuinka kauan olet toiminut varhaiskasvatuksen opettajana
- 2) Ryhmän koko, lasten iät/ henkilöstön määrä.
- 3) Ryhmän taustaa:
 - Kuinka kauan tiimi on pysynyt samana?
 - Kuinka paljon ryhmässä on uusia lapsia?
- 4) Paljonko ryhmässäsi on tukea tarvitsevia lapsia ja millaisia tuen tarpeita ryhmässäsi on?
- 5) Kuinka kauan ryhmässänne/ yksikössänne on ollut sisarusryhmätoimintaa?
- 6) Millaiseksi kuvailisit sisarusryhmätoimintaa?
- 7) Millaisia perusteita sisarusryhmätoiminnalle on?
- 8) Miten ryhmät on muodostettu?
- 9) Millaisia hyviä puolia sisarusryhmätoiminnalla on mielestäsi?
- 10) Millaisia haasteita sisarusryhmätoiminnassa näyttäytyy?
- 11) Miten koet, näkyvätkö sisarusryhmätoimintaan siirtyminen tukea tarvitsevien lasten arjessa?
- 12) Kuvailisitko, millä tavoin toteutate käytännössä kehityksen ja oppimisen tukea sisarusryhmässänne?
- 13) Millä tavalla varmistetaan, että tuki toteutuu tasapuolisesti kaikille lapsille (jos ajattelet ryhmäsi toimintaa?)
- 14) Miten VEO:n tuki näkyy henkilökunnalle ja lapsille?

Liite 3: Haastattelukysymykset varhaiskasvatuksen erityisopettajille

Haastattelukysymykset (VEO)

- 1) Kauan olet toiminut varhaiskasvatuksen erityisopettajana?
- 2) Kuinka monessa eri yksikössä toimit?
- 3) Minkä verran työvuosistasi olet toiminut konsultoivana VEO:na sisarusryhmissä?
- 4) Millaiseksi kuvailisit sisarusryhmätoimintaa?
- 5) Millaisia perusteita sisarusryhmätoiminnalle on?
- 6) Millaisia hyviä puolia sisarusryhmätoiminnalla on mielestäsi?
- 7) Millaisia haasteita sisarusryhmätoiminnassa näyttäytyy?
- 8) Miten koet, näkyvätkö sisarusryhmätoimintaan siirtyminen tukea tarvitsevien lasten arjessa?
- 9) Kuvailisitko, millä tavoin sisarusryhmässä toteutetaan käytännössä kehityksen ja oppimisen tukea?
- 10) Millä tavalla varmistetaan, että tuki toteutuu tasapuolisesti kaikille lapsille?
- 11) Kuvailisitko, millaista kehityksen ja oppimisen tuki on
 - Taaperoilla
 - Leikki-ikäisillä?
- 12) Millaisilla keinoilla pyrit tukemaan sisarusryhmän henkilökuntaa & lapsia?