

Katri Leinonen

**OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ TEHOSTETUN TAI  
ERITYISEN TUEN TOTEUTUMISESTA  
TAVALLISESSA  
VARHAISKASVATUSRYHMÄSSÄ**

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Pro Gradu -tutkielma  
Toukokuu 2023

# TIIVISTELMÄ

Katri Leinonen: Opettajien käsityksiä tehostetun tai erityisen tuen toteutumisesta tavallisessa varhaiskasvatusryhmässä  
Pro gradu -tutkielma  
Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma  
Toukokuu 2023

---

Varhaiskasvatuksella on merkittävä rooli suomalaisessa yhteiskunnassa polkuna kohti esi- ja perusopetusta. Varhaiskasvatuslaki uudistui elokuussa 2022 erityisesti lapsen tuen osalta. Lapsen oikeus saada tarvitsemaansa tukea kasvuunsa ja oppimiseensa inklusiivisesti osana lähipäiväkodin toimintaa korostui lakiuudistuksessa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä tehostetulla tai erityisellä tuella olevan lapsen saamasta tuesta tavallisessa varhaiskasvatusryhmässä. Tällä tutkimuksella selvitettiin myös opettajien käsityksiä varhaiskasvatuslain (2022) osauudistuksen vaikutuksista lapsen saamaan tukeen. Lisäksi tutkimuksella haluttiin saada tietoa opettajien käsityksistä tuen tarpeen syyn vaikutuksista lapsen saamaan tukeen.

Tämä tutkimus oli laadullinen tutkimus ja tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Haastateltavina oli kymmenen uusimaalaisessa kunnassa työskentelevää koulutettua varhaiskasvatuksen opettajaa. Tutkimusaineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä kahden ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta, ja abduktiivisesti teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä kolmannen tutkimuskysymyksen osalta.

Tutkimuksessa selvisi, että lapsen saama tuki toteutui inklusiivisesti osana muun lapsiryhmän toimintaa. Laadukas pedagogiikka ja lapsiryhmän toimiva arki olivat edellytyksiä tuen toteutumiselle. Riittävä henkilöstöresurssi mahdollisti lapsen yksilöllisen tukemisen ryhmässä ja monipuolisten menetelmien käytön lapsen tukemiseksi. Varhaiskasvatuslain (2022) uudistus näkyi tutkimuskunnassa lapsen tukiprosessin muutoksena, mutta ei vaikuttanut lapsen saamaan tukeen käytännössä lapsiryhmässä. Tutkimuksessa selvisi, ettei lapsen tuen tarpeen syillä ollut vaikutusta lapsen saamaan tukeen. Lapsia tuettiin yksilöllisesti ja tasapuolisesti lapsen tuen tarpeiden mukaisesti, mutta suuret käyttäytymisen haasteet ja laajat kehitykselliset haasteet koettiin isossa ryhmässä vaikeasti tuettaviksi.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että lapsia tuetaan yksilöllisesti lapsiryhmissä, mutta tuki vaatii toteutuakseen riittävän henkilöstöresurssin ja ammattitaitoiset kasvattajat toteuttamaan laadukasta pedagogiikkaa.

Avainsanat: varhaiskasvatuslaki 2022, inklusiivinen varhaiskasvatus, lapsen tukeminen, kolmitasoinen tuki

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>VARHAISKASVATUS JA INKLUUSIO</b> .....	<b>7</b>
2.1	VARHAISKASVATUS SUOMESSA .....	7
2.2	INKLUUSIO KASVATUKSEN TAVOITTEENA.....	11
2.3	INKLUSIIVINEN VARHAISKASVATUS IHANTEENA .....	13
<b>3</b>	<b>TEHOSTETUN JA ERITYISEN TUEN TARPEEN MALLI</b> .....	<b>17</b>
3.1	KOLMITASOINEN TUKI HALLINNOLLISENA UUDISTUKSENA.....	17
3.2	LAPSEN YKSILÖLLINEN TUKEMINEN RYHMÄSSÄ.....	22
3.3	LASTEN ERILAISET TUEN TARPEET .....	25
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>34</b>
4.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄ .....	34
4.2	TEEMAHAASTATELUN TUTKIMUSAINEISTON HANKINTAMENETELMÄNÄ .....	34
4.3	TUTKIMUKSEEN OSALLISTUNEET VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJAT .....	38
4.4	AINEISTON ANALYYSI.....	39
<b>5</b>	<b>TEHOSTETULLA TAI ERITYISELLÄ TUELLA OLEVAN LAPSEN SAAMA TUKI VARHAISKASVATUSRYHMÄSSÄ</b> .....	<b>45</b>
5.1	AIKUINEN TUEN ANTAJANA.....	45
5.2	LAPSEN SAAMA MENETELMÄTUKI .....	51
<b>6</b>	<b>LAKIUUDISTUKSEN 2022 VAIKUTUS LAPSEN SAAMAAN TUKEEN</b> .....	<b>56</b>
6.1	LAKIUUDISTUS ON MUUTTANUT TUEN PROSESSIA.....	56
6.2	LAKIUUDISTUKSELLE EI OLE OLLUT VAIKUTUSTA LAPSIRYHMÄTYÖHÖN .....	59
<b>7</b>	<b>TUEN TARPEEN SYYN VAIKUTUS LAPSEN SAAMAAN TUKEEN</b> .....	<b>62</b>
7.1	LAPSEN TUKEMINEN SUJUUN OSANA RYHMÄN TOIMINTAA.....	62
7.2	LAPSI TARVIKSEE PALJON YKSILÖLLISTÄ TUKEA.....	65
<b>8</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>69</b>
8.1	TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELU .....	69
8.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS .....	74
8.3	TUTKIMUKSEN MERKITYS JA JATKOTUTKIMUSAIHEET .....	77
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>79</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>90</b>
	LIITE 1: TEEMAHAASTATELURUNKO APUKYSYMYKSINEEN.....	90
	LIITE 2: HAASTATELUKUTSU .....	92
	LIITE 3: SUOSTUMUS HAASTATELUTUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISEEN .....	93

## **TAULUKOT**

<b>TAULUKKO 1.</b>	<b>ENSIMMÄISEN TUTKIMUSKYSYMYKSEN SISÄLLÖNANALYYSIN ETENEMINEN.....</b>	<b>41</b>
<b>TAULUKKO 2.</b>	<b>TOISEN TUTKIMUSKYSYMYKSEN SISÄLLÖNANALYYSIN ETENEMINEN.....</b>	<b>42</b>
<b>TAULUKKO 3.</b>	<b>KOLMANNEN TUTKIMUSKYSYMYKSEN SISÄLLÖNANALYYSIN ETENEMINEN .....</b>	<b>44</b>
<b>TAULUKKO 4.</b>	<b>LASTEN TUEN TARPEIDEN SYYT TOIMINTAKAUDELLA 2022-2023.....</b>	<b>62</b>

## **KUVIOT**

<b>KUVIO 1.</b>	<b>INKLUSIIVISEN VARHAISKASVATUKSEN EKOSYSTEEMINEN MALLI.....</b>	<b>15</b>
<b>KUVIO 2.</b>	<b>VARHAISKASVATUKSEN TUEN MALLI.....</b>	<b>19</b>

# 1 JOHDANTO

Tutkimuksen aiheena oli tutkia uusimaalaisen kunnan varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä tehostetun ja erityisen tuen toteutumisesta käytännössä tavallisissa varhaiskasvatusryhmissä ryhmä- ja lapsitasolla sekä vuonna (2022) voimaan tulleen varhaiskasvatuslain osauudistuksen (Varhaiskasvatuslaki, 2022) vaikutuksia lapsen saamaan konkreettiseen tukeen. Lisäksi tutkimuksella selvitettiin, miten lapsen tuen tarpeen syy vaikuttaa hänen saamaansa tukeen. Tutkimuksen tavoitteena oli saada selville, mitä lapsi saa todellisuudessa varhaiskasvatuksessa enemmän, jos hänen tuen tasonsa on jokin muu kuin yleinen tuki.

Tutkimusaihe on ajankohtainen, sillä uuteen varhaiskasvatuslain osauudistukseen kirjattiin lapsen oikeus saada tarvitsemaansa tukea viivytyksettä (Varhaiskasvatuslaki, 2022). Lakimuutoksen tuoreuden takia sen vaikuttavuutta tuen toteutumiseen ei ole vielä tutkittu, ja tähän tutkimuksen aukkoon tämä tutkimus tuo vastauksen yhden kunnan näkökulmasta. Itä-Suomen yliopistossa on syksyllä 2022 alkanut Heiskanen johdolla kaksi vuotta kestävä opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama tutkimus, jossa tutkijaryhmä tutkii tuen hallintopäätöksien käytäntöjä ja prosesseja sekä niiden vaikutusta varhaiskasvatukseen lasten, vanhempien ja työntekijöiden näkökulmasta (Heiskanen, 2022b). Tästä tutkimuksesta ei ole vielä julkaistua tietoa saatavilla. Tutkimusaiheen ajankohtaisuudesta kertoo myös se, että opetus- ja kulttuuriministeriö on jakanut kunnille valtionavustuksia tuen uudistuksen toimeenpanoon, ja vuonna 2023 tuli pysyvä valtionosuusrahoitus tuen uudistuksen toteuttamiseen (Alila, 2022; Alila ym., 2022). Lisäksi tuen tilastointia kehitetään valtakunnallisesti ja henkilökuntaa koulutetaan lakimuutokseen perehtymiseksi (Alila, 2022).

Varhaiskasvatuslaki (2022) määrittää, että lapsen tuen tulee jatkossa toteutua kolmitasoisesti (yleinen, tehostettu ja erityinen tuki). Lapsen oikeus yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen muuttui kunnille velvoittavaksi

järjestää, ja tehostetun sekä erityisen tuen päätöksistä kunnan viranhaltijan tulee jatkoissa tehdä hallintolain (Hallintolaki, 434/2003) mukainen hallintopäätös. Useassa kunnassa oli käytössä jo ennen varhaiskasvatuslain (Varhaiskasvatuslaki, 2022) uudistusta soveltuvien osien perusopetuslain (Perusopetuslaki, 628/1998) mukainen kolmiportaisen tuen malli (Eskelinen & Hjelt, 2017). Näin oli myös tutkittavan kunnan varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuslakiin (2022) kirjattiin myös maininta pedagogisen, rakenteellisen ja hoidollisen tuen muodoista, joilla halutaan varmistaa tuen toteutuminen.

Tämä tutkimus oli laadullinen tutkimus, ja se toteutettiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla (Hirsjärvi & Hurme, 2011) varhaiskasvatuksen opettajia haastatteleamalla. Tutkimus rajattiin selkeyden vuoksi koskemaan alle esiopetusikäisiä lapsia, johtuen siitä, että esiopetusajan käytössä on perusopetuslaki (628/1998) ja perusopetuslaissa (628/1998) tukirakenteet muodostuvat osittain eri tavalla (Perusopetuslaki, 628/1998).

Haastatteluilla saatu aineisto analysoitiin kahden ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla, ja kolmannen tutkimuskysymyksen osalta abduktiivisesti teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla teoriaosan tuen tarpeiden syiden käsitteitä hyödyntäen.

# 2 VARHAISKASVATUS JA INKLUUSIO

## 2.1 Varhaiskasvatus Suomessa

Vuonna 2021 lähes 75 % kaikista suomalaisista lapsista, eli noin 230000 lasta osallistui varhaiskasvatukseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022). Karilan ym. (2017) mukaan tämä luku jää alle EU:n asettaman tavoitteen varhaiskasvatukseen osallistujien määrästä. Suomalaiset lapset osallistuvat varhaiskasvatukseen eurooppalaisia ja pohjoismaalaisia ikätovereitaan harvemmin.

Eurooppalaisittain alhaisesta osallistumisprosentista huolimatta varhaiskasvatuksella on merkittävä rooli suomalaisessa yhteiskunnassa koulutusjärjestelmän osana (Karila ym., 2017; Pihlaja & Viitala, 2022b). Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan suunnitelmallista kasvatusta ja opetusta, joka kohdentuu pääasiassa alle kouluikäisiin lapsiin (Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018). Varhaiskasvatuksen tehtävänä on lapsen oppimisen ja kehityksen tukeminen yhdessä huoltajien kanssa (Opetushallitus, 2022). Varhaiskasvatus ei ainoastaan mahdollista vanhempien työssäkäyntiä tai opiskelua, vaan on osa suomalaista koulutusjärjestelmää tukien lapsen kokonaisvaltaista oppimista ja kehitystä (Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018). Varhaiskasvatuksen tehtävänä on myös lasten välisen tasa-arvon lisääminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen (Opetushallitus, 2022; Ojala, 2020). Vaikka institutionaalisella varhaiskasvatuksella ei tarkoiteta kodin ja vanhempien antamaa kasvatusta, yhteistyö vanhempien kanssa on tärkeää ja vanhempien merkitys lastensa kasvattajina on suuri (Ojala, 2020).

Varhaiskasvatustlain (540/2018) mukaan lapsella on oikeus laadukkaaseen varhaiskasvatukseen. Laadukkaan varhaiskasvatuksen on todettu edistävän lasten hyvinvointia ja kehittävän lapsia emotionaalisesti, sosiaalisesti ja kognitiivisesti (Kronqvist, 2020). Myös YK:n Lapsen oikeuksien sopimus, johon Suomikin on sitoutunut velvoittaa lasten hyvinvoinnin edistämiseen (Yleissopimus lapsen oikeuksista, 1991). Laadukas varhaiskasvatus vaatii

toteutuakseen pedagogisesti osaavaa henkilökuntaa (Eskelinen & Hjelt, 2017). Suomessa varhaiskasvatus toteutuu moniammatillisesti tiimityönä, ja henkilöstön kelpoisuusehdoista ja mitoituksesta on säädetty varhaiskasvatuslaissa (Varhaiskasvatuslaki, 2018; Ojala, 2020).

Opetushallitus (2022) määrittää, että lapsella on oikeus saada tarpeitaan vastaavaa, suunnitelmallista kasvatusta ja opetusta varhaiskasvatuksessa. Tämän varmistamiseksi varhaiskasvatuksessa lapselle laaditaan varhaiskasvatussuunnitelma lapsen huoltajan, ryhmän kasvattajien ja tarpeen mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajan sekä muiden asiantuntijatahojen yhteistyönä. Mahdollisuuksien mukaan myös lapsen näkemystä kuullaan. Suunnitelmaan kirjataan lapsen saaman kasvatuksen tavoitteet, toteutuminen ja arviointi. Suunnitelmaa laatiessa huomioidaan lapsen mielenkiinnon kohteet, vahvuudet, osaaminen ja mahdolliset tuen tarpeet. Varhaiskasvatuksessa tavoitteet asetetaan aikuisten pedagogiselle toiminnalle, ei lapsen henkilökohtaisiksi tavoitteiksi. Suunnitelman toteutumista tulee arvioida säännöllisesti ainakin kerran toimintavuodessa.

Varhaiskasvatuslaki (540/2018) velvoittaa kuntia tarjoamaan varhaiskasvatusta siinä laajuudessa kuin kunnassa on tarvetta joko päiväkoti- tai perhepäivähoitona. Kunta voi tarjota myös avointa varhaiskasvatustoimintaa. Kunta voi tuottaa varhaiskasvatuspalvelun itse tai ostaa palvelun yksityiseltä palveluntuottajalta tai yhdistykseltä, mutta kunnalla on kuitenkin aina vastuu omassa kunnassaan laadukkaana varhaiskasvatuspalvelun toteutumisesta (Opetushallitus, 2022). Perheillä on oikeus varhaiskasvatukseen suomen, ruotsin tai saamen kielellä (Varhaiskasvatuslaki, 2018).

Suomalaiselle varhaiskasvatukselle ja esiopetukselle on tyypillistä leikin tärkeä merkitys oppimisessa (Kronqvist, 2020). Varhaiskasvatus on institutionaalista kasvatusta, joka perustuu vuorovaikutukseen (Ojala, 2020; Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018). Varhaiskasvatuksen pedagogiikassa korostuu lapsen aktiivisuus ja osallisuus (Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018). Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa lapsi ei opettele asioita koulumaisesti, vaan kasvattajan tehtävänä on luoda lapselle sellainen oppimisympäristö, että oppiminen, kehittyminen ja lapsen hyvinvointi tapahtuvat vuorovaikutuksessa ympäristön ja muiden ihmisten kanssa leikkiä ja toiminnallisuutta hyödyntäen (Pihlaja & Viitala, 2022a; Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018). Suomalaiselle varhaiskasvatukselle on

myös tyypillistä vanhempien osallisuuden korostaminen omien lastensa varhaiskasvatuksen suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa, ja vanhempien osallisuuden merkitystä on korostettu aina lisääntyvässä määrin varhaiskasvatuksen uusiutuviissa lakimuutoksissa (Varhaiskasvatuslaki, 2018; Varhaiskasvatuslaki, 2022).

Karilan (2016) mukaan varhaiskasvatuksen vaikuttavuus lapsen kehitykseen koostuu monista eri tekijöistä. Lapsen tunteisiin vastaava toimintakulttuuri ja koulutettu, taitava henkilökunta ovat oleellisessa asemassa laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumisessa. Kronqvistin (2020) mukaan laadukas varhaiskasvatus edellyttää kasvattajilta ennakkointia ja tietoa lapsen kokonaisvaltaisesta kehityksestä ja oppimisesta. Turvallisuuden tunne lapsiryhmässä auttaa lasta luottamaan itseensä ja suhtautumaan oppimiseen positiivisesti. Karilan ym. (2017) mukaan panostaminen varhaiskasvatukseen nähdään sijoituksena tulevaisuuteen. Varhaiskasvatuksen kehittäminen ja lapsen varhaisvuosiin panostaminen ovat taloudellisesti kannattava investointi. Varhaisvuosina lapset kehittyvät nopeasti, ja varhaiskasvatuksessa on myös mahdollista puuttua mahdollisiin kehityksen haasteisiin tehokkaasti (Karila ym., 2017; Ojala, 2020).

Varhaiskasvatuksessa on käytössä käsite varhaiserityiskasvatus liittyen tuen tarpeisten lasten kasvattamiseen ja opettamiseen (Alijoki & Pihlaja, 2020). Varhaiserityiskasvatuksen arvot, toiminta ja asema yhteiskunnassa ovat samat kuin varhaiskasvatuksessa, ja sen tieteellinen pohja on varhaiskasvatuksessa ja erityispedagogiikassa (Pihlaja & Viitala, 2022a). Viitalan (2014) mukaan varhaiserityiskasvatus käsite on hyvin läheinen varhaiskasvatus käsitteen kanssa sisältäen varhaiskasvatuksen monet mahdollisuudet ja toimintatavat. Varhaiserityiskasvatuksessa huomioidaan erityispedagogiikan eettiset periaatteet ja varhaiskasvatuksen monipuoliset menetelmät. Varhaiserityiskasvatuksessa sekä henkilökunnan että lasten erilaisuus ja moninaisuus nähdään rikkautena (Pihlaja & Viitala, 2022b). Varhaiserityiskasvatuksen toteuttaminen perustuu tietoon lapsen varhaisvuosien kehityksen merkityksestä tulevien vuosien oppimiselle ja kehitykselle (Viitala, 2014). Viime vuosina pohdinnat varhaiserityiskasvatuksen toteutumisesta ovat lisääntyneet liittyen tukijärjestelmien muuttumiseen ja inklusiivisen varhaiskasvatuksen lisääntymiseen (Pihlaja & Viitala, 2022b).

Suomalainen varhaiskasvatus on ollut muutoksen kohteena viime vuosien aikana niin sisällöllisesti kuin hallinnollisestikin (Alila, 2022; Harkoma ym., 2022). Varhaiskasvatusta uudistettaessa on erityisesti kiinnitetty huomiota opetuksen laadun näkökulmaan (Ojala, 2020; Harkoma ym., 2022). Vuonna 2013 varhaiskasvatus siirrettiin opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnon alle pois sosiaali- ja terveysministeriön hallinnonalalta, ja vuonna 2015 varhaiskasvatuksen sisällönohjaus siirtyi Opetushallitukselle pois Terveysten- ja hyvinvoinninlaitokselta (Karila, 2016). Hallinnonalamuutos toi näkyväksi varhaiskasvatuksen tämänhetkisen roolin osana suomalaista koulutusjärjestelmää, polkuna kohti esi- ja perusopetusta (Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018). Isoja muutoksia ovat olleet myös lainsäädäntöön liittyvät muutokset (Alila, 2022). Uudet esiopetussuunnitelmien perusteet julkaistiin 2014 ja perusteiden tavoitteena oli lisätä ja yhtenäistää esiopetuksen laatua valtakunnallisesti (Opetushallitus, 2014). Vuonna 2015 astui voimaan varhaiskasvatuslaki (580/2015), joka kumosi vanhan päivähoitolain (36/1973). Laissa säädettiin ensimmäistä kertaa varhaiskasvatuksen järjestäjää velvoittavasti henkilöstön kelpoisuuksista, lapsiryhmän koosta ja henkilöstömitoituksesta (Ojala, 2020; Repo ym., 2019). Mikkolan ym. (2017) mukaan lakiin kirjattiin myös varhaiskasvatuksen järjestäjän velvollisuus toimintansa laadun arvioinnista. Varhaiskasvatuksessa arviointi ei kohdistu lapsen oppimisen arviointiin, vaan arvioinnin kohteena ovat pedagogiset toimintatavat ja oppimisympäristö, joilla lapsen oppiminen ja kehittyminen mahdollistetaan. Opetushallitus julkaisi vuonna 2016 varhaiskasvatuksen järjestäjiä velvoittavat varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2016). Vuonna 2018 varhaiskasvatuslaki (540/2018) uudistui jälleen, ja 2022 syksyllä astui voimaan lain osauudistus koskien erityisesti tuen järjestämisen ja toteuttamisen periaatteita varhaiskasvatuksessa (Varhaiskasvatuslaki, 2022). Samalla myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteet päivittyivät ja uudet toimintatavat kirjattiin uuteen asiakirjaan, jossa erityisesti inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus on nostettu keskeiseksi teemaksi (Opetushallitus, 2022).

## 2.2 *Inklusio kasvatuksen tavoitteena*

Unescon (1994) mukaan inklusioajatus pohjautuu kansainvälisessä erityisopetuksen kongressissa solmittuun Salamancan sopimukseen. Asiakirjaan sitoutuneet valtiot ja järjestöt olivat yksimielisiä siitä, että tuen tarpeestaan riippumatta kaikilla lapsilla tulee olla oikeus päästä samaan kouluun muiden lasten kanssa. Salamancan sopimuksen ajatuksen mukaan inklusiivisesti toimivat tavalliset koulut vähentävät syrjiviä asenteita yhteiskunnassa, luovat inklusiivista yhteiskuntaa ja tarjoavat tehokasta koulutusta kaikille. Tähän sopimukseen Suomi on sitoutunut. Suomi on vahvistanut YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksien yleissopimuksen (27/2016), jonka mukaan vammaisia henkilöitä ei saa sulkea pois yleisestä koulutusjärjestelmästä, vaan heillä tulee olla oikeus koulunkäyntiin asumassaan yhteisössä (Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista, 27/2016). YK:n lapsen oikeuksien julistus velvoittaa jäsenmaansa sitoutumaan lapsuuden suojeluun ja lasten elinolojen parantamiseen kaikkialla maailmassa. Lapsen oikeuksien julistus kieltää kaikenlaisen syrjinnän tai erottelun liittyen lapsen taustaan, sukupuoleen, rotuun, vammaisuuteen tai muihin eroavaisuuksiin liittyen (Yleissopimus lapsen oikeuksista, 60/1991). Inklusioajatuksessa korostuvat lapsen oikeudet, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus (Takala ym., 2020).

Inklusio on käsitteenä monitahoinen tarkoittaen eri ihmisille hieman eri asioita, eikä sitä voida määritellä yhdellä ainoalla tavalla (Booth, 2011; Viitala, 2022; Crossley & Hewitt, 2021). Opettajat, jotka toteuttavat inklusiota käytännössä omissa luokkahuoneissaan, saattavat käsittää inklusio -käsitteen aivan eri tavalla kuin lainsäätäjät (Gidlund, 2018). Haasteellisen inklusio -käsitteestä tekee sen laaja-alaisuus ja moniulotteisuus (Pihlaja, 2009). Inklusio on ajatussuunta ja arvo, jonka tarkoituksena on turvata kaikille ihmisille yhdenvertaiset ja tasa-arvoiset oikeudet, yhteenkuuluvuus, osallisuus ja yhteisöllisyys (Booth, 2011; Viitala, 2022). Inklusio tarkoittaa tasa-arvoa, jossa jokainen elämä on yhtä arvokas, ja koulutuksessa tasa-arvo toteutuu kaikkien oikeudella päästä osalliseksi yhteisestä koulutuksesta (Booth, 2011). Inklusiivinen koulutus turvaa kaikille oppijoille samanlaisen mahdollisuuden koulutukseen oppijan taustasta tai henkilökohtaisista ominaisuuksista huolimatta (Gidlund, 2018; Crossley & Hewitt, 2021). Suvaitsevaisuus ja demokraattisuus

toteutuvat inklusiivisessa yhteiskunnassa ja koulutuksessa (Pihlaja, 2009). Inklusioon kuuluu kaikenlaisen ulkopuolelle jättämisen vähentäminen, liittyy se sitten lapsen oppimiseen, sosiaalisiin suhteisiin tai leikkiin (Booth ym., 2006).

Inklusion määritelmässä nousevat myös esille oikeudenmukaisuus, myötätunto ja monimuotoisuuden kunnioittaminen (Ainscow ym., 2006). Monimuotoisuuden kunnioittaminen näkyy kaikkien lasten, heidän perheidensä ja työntekijöiden kunnioittamisena (Viitala, 2022). Opetuksesta tulee poistaa ne käytännön esteet, jotka estävät erilaisia oppijoita osallistumasta yhteiseen opetukseen (Ainscow ym., 2006; Crossley & Hewitt, 2021). Inklusio nähdään myös päättymättömänä prosessina, jolla pyritään kasvattamaan kaikkien mukana olevien osallisuutta, ja jonka tavoitetta ei ehkä ikinä saavuteta (Booth, 2011; Ainscow, 2005). Ainscown (2005) mukaan inklusiossa erilaisuus nähdään rikkautena ja mahdollisuutena oppia uutta puolin ja toisin. Inklusiossa etsitään ratkaisuja kaikkien oppimisen ja osallistumisen mahdollistamiseksi yhdessä. Inklusiossa moraalinen velvollisuus on pitää huoli niistä, jotka ovat vaarassa syrjäytyä erilaisuutensa tai muiden syiden vuoksi.

Salamancan sopimuksen (Unesco, 1994) mukaan lapsen fyysiset, psyykkiset, sosiaaliset, kielelliset, rodulliset, sukupuolelliset tai muut ominaisuudet eivät saa olla esteenä lapsen sijoittamiseen tavalliseen kouluun. Muualle sijoittamisen sijaan koulujen tehtävänä on mukauttaa opetustaan lasten tarpeita vastaavaksi. Lapsen sijoittaminen samaan kouluun tai päiväkotiin toisten lasten kanssa ei riitä laadukkaasti inklusion toteutumiseksi, vaan tarvitaan muuntuvia opetusratkaisuja, joustavia opetussuunnitelmia, positiivista asennetta erilaisuutta kohtaan ja yhteistyötä eri toimijoiden välillä (Takala ym., 2020; Gidlund, 2018). Inklusion toteutuminen laadukkaasti käytännössä vaatii myös riittävät resurssit ja koulutetun henkilökunnan (Viitala, 2022). Opetus tulee mukauttaa siten, että kaikenlaisilla oppijoilla on mahdollisuus oppia ja olla osa yhteisöä (Takala ym., 2020).

Salamancan sopimuksen syntymisestä on kulunut jo vuosia, mutta edelleen inklusion toimivuutta kyseenalaistetaan ja sitä toteutetaan monella tapaa (Takala ym., 2020). Inklusio nähdään usein enemmän lapsen opetuspaikkaan liittyvänä asiana kuin arvovalintana tai jatkuvasti kehittyvänä asiana (Viljamaa & Viitala, 2022; Heiskanen ym., 2021).

### 2.3 *Inklusiivinen varhaiskasvatus ihanteena*

Varhaiskasvatuksen arvoperusta pohjautuu varhaiskasvatuslakiin (540/2018). Tärkeiksi asioiksi laissa on nostettu tasa-arvo ja yhdenvertaisuus sekä lapsen kehityksen, kasvun ja oppimisen kokonaisvaltainen tukeminen (Varhaiskasvatuslaki, 2018). Suomalaisessa opetuksessa ja kasvatuksessa inklusiivinen kasvatus on noussut yhdeksi tärkeimmistä arvoista, ja se on nostettu keskiöön myös uudessa varhaiskasvatussuunnitelman (2022) perusteissa (Harkoma ym., 2022; Opetushallitus, 2022). Inklusiivisen varhaiskasvatuksen arvoja ovat yhteenkuuluvuus, osallisuus, sosiaalinen osallisuus ja moninaisuuden arvostaminen (Viljamaa & Viitala, 2022; Ainscow ym., 2006).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaan inklusiivinen varhaiskasvatus tarkoittaa sitä, että lapsen tulee saada osallistua varhaiskasvatukseen yhdessä toisten kanssa tuen tarpeestaan, vammastaan tai kulttuurisesta taustastaan riippumatta (Opetushallitus, 2022). Lapsella on oikeus osallistua tasa-arvoisena lähipäiväkotinsa toimintaan muiden lähiympäristön lasten kanssa (Viitala, 2022). Inklusiivisen varhaiskasvatuksen tavoitteena on lapsen kokemukset oppimisen ilosta, ryhmään kuulumisesta, vertaisoppimisesta sekä omaan potentiaaliinsa kasvamisesta (Opetushallitus, 2022). Inklusion idea toteutuu käytännössä kaikille yhteisessä varhaiskasvatuksessa, jossa huomioidaan tukea tarvitsevien lasten näkökulma (Viitala, 2022). Vaikka tuki varhaiskasvatusryhmässä kohdentuu erityisesti tietyille lapsille, niin kaikki inklusiivisen varhaiskasvatusryhmän lapset hyötyvät ryhmässä annettavasta tuesta (Viitala, 2022; Äikäs ym., 2022b). Yhdessä toisten lasten kanssa opitaan niin sosiaalisia, kielellisiä kuin kognitiivisiakin taitoja (Viitala, 2022).

Viljamaan ja Viitalan (2022) mukaan inklusiivisessa pedagogiikassa kasvattajan toiminnassa näkyy inklusion perusajatus, jossa kaikilla lapsilla ominaisuuksistaan huolimatta on mahdollisuus yhteiseen varhaiskasvatukseen. Kasvattajan tehtävänä on muokata kasvatusta ja opetusta sellaiseksi, että kaikki pystyvät siihen osallistumaan. Madureira Ferreira (2018) totesi väitöskirjassaan, että inklusiivinen varhaiskasvatus on merkityksellistä nimenomaan yksilön inhimillisen kehityksen näkökulmasta. Lähes kaikilla lapsilla on kiinnostus toisia lapsia kohtaan sekä halu toimia ja leikkiä toisten lasten kanssa yhdessä, ja tämä tulee heille varhaiskasvatuksessa mahdollistatua. Vertaisryhmässä toisten lasten

kanssa yhdessä toimiminen ja oppiminen motivoivat lasta uusien taitojen harjoitteluun (Alijoki & Pihlaja, 2020).

Aikaisemmin niin Suomessa kuin muuallakin tukea tarvitsevat lapset sijoitettiin usein segregoiviin erityisryhmiin, nykyään inklusioajatukseen sitoutuneena näin tehdään harvemmin (Viitala, 2022). Laadukasta inklusiivista varhaiskasvatusta voidaan kuitenkin tarjota myös integroiduissa erityisryhmissä, kun ryhmiä muodostaessa huomioidaan se, että suurin osa lapsista on tavallisesti kehittyviä (Pihlaja, 2009). Lisäksi näihin ryhmiin sijoitetuilla lapsilla tulisi olla mahdollisuus osallistua lähipäiväkotinsa toimintaan (Viitala, 2022).

Viitala (2022) toteaa, että inklusiivinen varhaiskasvatus on moniulotteinen asia, ja sitä mitä se tarkoittaa, on pohdittu myös kansainvälisesti. Kuviossa 1. on European agency for special needs and inclusive educationin (2017) kehittämä inklusiivisen kasvatuksen ekosysteeminen malli (Viitala, 2022 s. 63) asian hahmottamisen tueksi. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen ekosysteemistä mallia käytetään Suomessa apuna hahmottamaan, mitä kaikkea inklusiiviseen kasvatukseen sisältyy, ja mitä asioita kasvattajien tulee huomioida inklusiivista varhaiskasvatusta toteuttaessaan ja arvioidessaan. Ekosysteeminen malli havainnollistaa selkeästi sen, että mitä lähemmäksi mallin keskustaa päästään, sitä enemmän korostuvat inklusiivisen kasvatuksen toimintatavat tuen tarpeisen lapsen tukemiseksi. Mallista on nähtävissä myös eri toimijoiden yhteistyön merkitys ja henkilökunnan sitoutuneisuuden sekä ammattitaidon merkitys lasten tukemiseksi.



Kenenkään ei tarvitse toteuttaa lapsen tukea yksin. Alilan (2022) mukaan tuen tarpeisella lapsella on myös inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa oikeus erityisopettajan palveluihin joko konsultaation tai osa- tai kokoaikaisen erityisopetuksen muodoissa. Ryhmäkoon pienentäminen tai avustajan palvelut tukevat inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumista.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaisesti tässä tutkimuksessa inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus ajatellaan kaikkien lasten oikeutena osallistua lähipäiväkotinsa toimintaan omista lähtökohdistaan huolimatta (Opetushallitus, 2022).

# 3 TEHOSTETUN JA ERITYISEN TUEN TARPEEN MALLI

## 3.1 Kolmitasoinen tuki hallinnollisena uudistuksena

Suomalainen varhaiskasvatus on ollut muutoksessa viime vuodet, ja inklusiivisen varhaiskasvatuksen ihanteen myötä myös varhaiskasvatuslakia (2018) on ollut syytä päivittää. Elokuussa 2022 varhaiskasvatuslakiin (Varhaiskasvatuslaki, 2022) tehtiin osauudistus liittyen erityisesti tuen toteuttamisen käytäntöihin varhaiskasvatuksessa. Tässä pro gradu tutkimuksessa selvitettiin varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia siitä, miten varhaiskasvatuksen lakiuudistus (Varhaiskasvatuslaki, 2022) on näyttäytynyt käytännön lapsiryhmätyössä ja lapsen saaman tuen toteutumisessa.

Uudessa varhaiskasvatuslaissa (2022) säädetään lapsen oikeudesta saada tarvitsemaansa tukea (Alila, 2022). Varhaiskasvatuslain (2022, 15 a §) mukaan

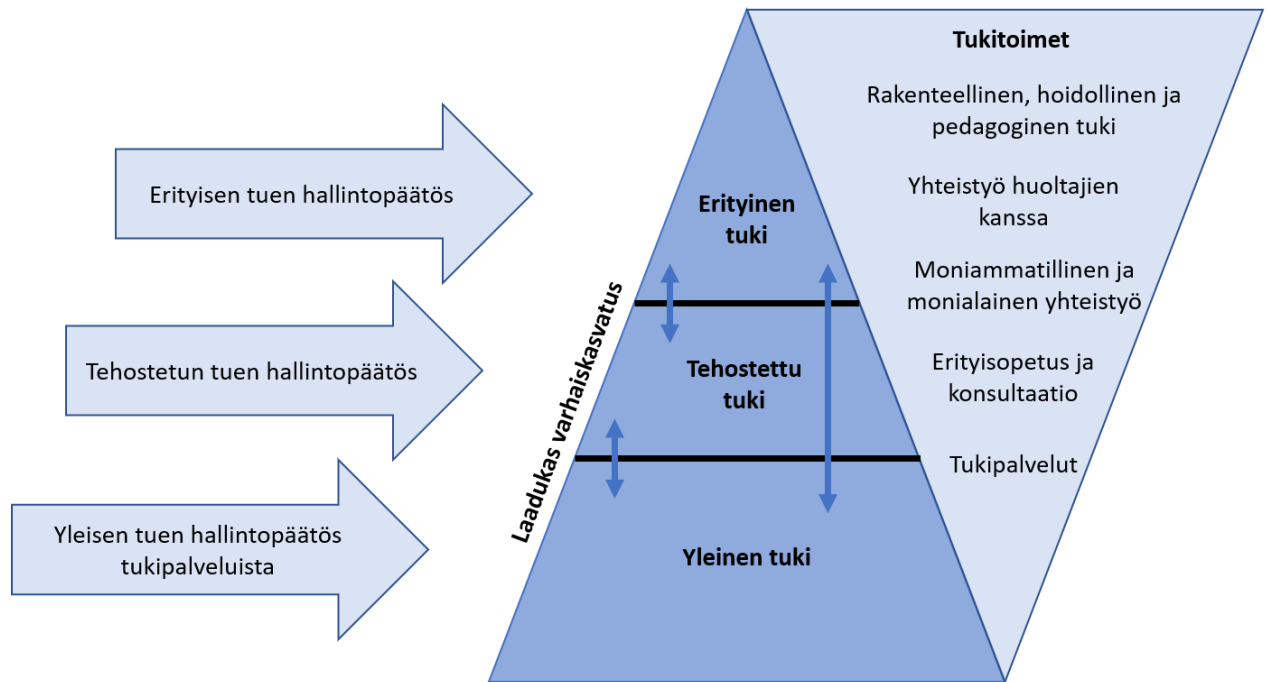
varhaiskasvatukseen osallistuvalla lapsella on oikeus saada hänen yksilöllisen kehityksensä, oppimisensa ja hyvinvointinsa edellyttämää yleistä tukea osana varhaiskasvatuksen perustoimintaa viivytyksettä tuen tarpeen ilmettyä.

Lapsen tuen toteutumisesta ja saatavuudesta tehtiin viime vuosina ennen lakiuudistusta (Varhaiskasvatuslaki, 2022) useampia valtakunnallisia selvityksiä. Selvityksissä todettiin, että lapsen saama tuki toteutui pääasiassa hyvin osana varhaiskasvatuspäivää (Vainikainen ym., 2018), mutta tuen saatavuudessa oli epätasa-arvoa alueittain ja hoitomuodoittain (Heiskanen ym., 2021; Vainikainen ym., 2018; Eskelinen & Hjelt, 2017). Yksityisessä varhaiskasvatuksessa tuen resurssien järjestäminen oli kunnallista varhaiskasvatusta haastavampaa, ja usein tukea tarvitsevat lapset ohjattiinkin yksityisestä varhaiskasvatuksesta kunnalliseen varhaiskasvatukseen (Vainikainen ym., 2018). Tuen tarpeen ilmetessä riittävän nopea tuen saanti ei aina toteutunut (Vainikainen ym., 2018; Repo ym., 2019). Kunnat, joissa kasvattajat kokivat paikallisen

varhaiskasvatussuunnitelman laadukkaaksi ja toimivaksi, myös lapsen tuen toteutuminen koettiin laadukkaammaksi (Repo ym., 2019). Näihin selvityksissä (Heiskanen ym., 2021; Vainikainen ym., 2018; Eskelinen & Hjelt, 2017; Repo ym., 2019) ilmenneihin pulmakoihtiin lakiuudistus (Varhaiskasvatuslaki, 2022) puuttui velvoittaen kaikkia varhaiskasvatuspalveluiden tuottajia tarjoamaan lapselle hänen tarvitsemaansa tukea.

Lakiuudistuksen (Varhaiskasvatuslaki, 2022) myötä varhaiskasvatuksessa otettiin käyttöön monilta osin perusopetuslain (628/1998) kanssa samankaltainen kolmitasoinen tuen (yleinen, tehostettu ja erityinen tuki) malli (Varhaiskasvatuslaki, 2022). Perusopetuslaissa (628/1998) käytetään käsitettä kolmiportainen tuki. Varhaiskasvatuslain (2022) uudistumisen toivottiin tuovan selkeyttä ja tasa-arvoa tuen toteuttamiseen (Heiskanen ym., 2021). Valtakunnallisessa selvityksessä (2017) todettiin, että niissä kunnissa, joissa oli käytössä perusopetuslain (628/1998) mukainen kolmiportainen tuen rakenne, lapsen tuki toteutui paremmin ja suunnitellummin kuin kunnissa, joissa sitä ei ollut käytössä (Eskelinen & Hjelt, 2017). Toisaalta vuonna 2018 julkaistussa selvityksessä todettiin, että niissä kunnissa, joissa ei vielä ollut käytössä perusopetuslain (628/1998) mukaista jakoa yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen, tuen aloittaminen sujui nopeammin (Vainikainen ym., 2018). Esiopetuksessa lapsen tuki toteutui varhaiskasvatusta paremmin, ja kasvattajia tuki tuen antamisen suunnittelussa ja toteutuksessa perusopetuslain (628/1998) selkeä rakenne ja käsitteiden määrittely varhaiskasvatuslakia (540/2018) paremmin (Eskelinen & Hjelt, 2017).

Varhaiskasvatuslaissa (2022) säädetään tuen kolmitasoisuudesta (yleinen, tehostettu ja erityinen tuki) sekä tuen erilaisista tukimuodoista (pedagoginen, rakenteellinen ja hoidollinen tuki) sekä hallintopäätöksestä tehostetun tai erityisen tuen aloittamiseksi. Yleisessä tuessa hallintopäätös tulee tehdä lapsen varhaiskasvatukseen osallistumisen mahdollistamiseksi tarvittavista tukipalveluista kuten avustamispalvelut ja apuvälineet (Opetushallitus, 2022). Kuviossa 2. on kuvattuna tuen kolme tasoa, niihin liittyvät hallintopäätökset ja tuen vahvuuden vaikutus annettaviin tukitoimiin. Tuen tasojen väliset nuolet kuvaavat liikkumisvapautta tuen eri tasojen välillä lapsen yksilöllisten tarpeiden muuttuessa (Alila, 2022 s. 21).



**KUVIO 2.** Varhaiskasvatuksen tuen malli (Alila, 2022 s. 21)

Hallintolain (434/2003) mukaan hallintopäätös tarkoittaa viranomaisen (tutkittavassa kunnassa varhaiskasvatuksen palvelupäällikkö) antamaa kirjallista päätöstä lapsen tuen tasosta, saatuaan vireillä olevasta asiasta päätöksen tekoa varten riittävät tiedot. Tutkittavassa kunnassa hallintopäätös pohjautuu päiväkodin johtajan ja konsultoivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan tekemään hallintopäätösesitykseen sekä varhaiskasvatuksen opettajan kirjaamaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa olevaan tuen toteutumisen kohtaan. Hallintopäätöstä tehtäessä asianomaista tai hänen huoltajaansa on myös kuultava ennen päätöksen tekemistä, ja hänellä on mahdollisuus valittaa päätöksestä (Hallintolaki, 434/2003). Tutkimuskunnassa on käytössä huoltajan kuulemislomake, johon vanhemman mielipide lapsen tuen tarpeesta kirjataan.

Alilan (2022) mukaan yleinen tuki tarkoittaa laadukasta varhaiskasvatusta ja se koskee kaikkia varhaiskasvatuksessa olevia lapsia. Yleisen tuen tarkoituksena on pyrkiä vaikuttamaan lapsen suotuisaan kehitykseen mahdollisimman aikaisessa vaiheessa. Yleinen tuki tarkoittaa yksittäisiä tukimuotoja, joilla kaikki ryhmän kasvattajat tukevat lasta ryhmässä heti tuen

tarpeen ilmettyä (Sandberg, 2021). Alilan (2022) mukaan tällaisia tukimuotoja voivat olla esimerkiksi pedagogiset ratkaisut ryhmässä ja lapsen tarpeiden tarkempi yksilöllinen huomioiminen. Yleinen tuki on yleensä lyhytkestoisempaa ja vahvuudeltaan kevyempää kuin tehostettu tai erityinen tuki. Lapsen tarpeiden kasvaessa tuki vahvistuu ja tarvittaessa siirrytään tuen tasolta seuraavalle, ja toisaalta tuen tarpeiden pienentyttyä siirrytään tuen tasolla alaspäin. Lapsen tuen taso valikoituu lapsen tarvitsemien tukitoimenpiteiden laajuuden, keston ja intensiteetin mukaan, eikä se edellytä diagnoosia tai asiantuntijasuositusta (Heiskanen ym., 2022; Alila, 2022). Tehostetun tai erityisen tuen saaminen ei edellytä tuen saamista aiemmilta tasoilta (Opetushallitus, 2022).

Lapsen tuen tarpeita arvioitaessa on syytä pitää mielessä tuen tarpeen kontekstisidonnaisuus, lapsen varhaiskasvatusympäristöllä tiloineen ja kasvattajineen on vaikutusta tuen tarpeeseen yhtä lailla kuin lapsen omilla henkilökohtaisilla tarpeilla (Heiskanen ym., 2022). Oleellista on nähdä lapsi kokonaisuutena oppimisympäristössään, eikä kehityksen haasteiden kautta (Alijoki & Pihlaja, 2020). Lapsen tuen tarpeet voivat olla sen verran monitahoisia, että yleisessä tuessa lasta ei saada tuettua tarpeeksi, ja tällöin lapsi tarvitsee oppimisensa tueksi yksilöllisempää tehostettua tukea (Opetushallitus, 2022; Alila, 2022). Lapsen huoltajat, varhaiskasvatuksen henkilökunta tai muut asiantuntijat voivat ehdottaa lapsen tuen tehostamista (Opetushallitus, 2022). Tehostettu tuki sisältää samat elementit kuin yleinenkin tuki, mutta lapsen yksilöllisen tuen näkökulma tuen tarpeiden pohjalta korostuu, ja tuessa toteutetaan useampia tukimuotoja säännöllisesti ja pitkäkestoisesti varhaiskasvatuksen arjessa (Heiskanen ym., 2022; Alila, 2022). Tarvittaessa lapsi voi saada osa-aikaista erityisopetusta (Opetushallitus, 2022).

Erityiseen tukeen lapsella on oikeus vammansa, sairautensa tai muiden kehityksen tarpeidensa takia, jos yleisellä tai tehostetulla tuella annettu tuki ei tue tarpeeksi lapsen kehitystä (Opetushallitus, 2022). Alilan (2022) ja Opetushallituksen (2022) mukaan erityinen tuki on varhaiskasvatuksen tukimuodoista vahvin, ja lapsi tarvitsee tällöin usein monia eri tukimuotoja. Erityinen tuki suunnitellaan yksilöllisesti ja moniammatillisesti lapsen tuen tarpeet huomioiden. Erityinen tuki on pitkäkestoista ja kokonaisvaltaista.

Varhaiskasvatuslain (2022) mukaan lapsella on oikeus erityisopettajan palveluihin niitä tarvitessaan, ja varhaiskasvatuksessa tulee olla saatavilla

riittävät avustamis- ja tulkitsemispalvelut sekä apuvälineet. Apuvälineillä tarkoitetaan sellaisia apuvälineitä, joita ilman lapsi ei pystyisi osallistumaan varhaiskasvatukseen esimerkiksi kommunikaation tai liikkumisen tueksi olevat apuvälineet (Opetushallitus, 2022).

Lapsen tuki sisältää pedagogisia, rakenteellisia ja hoidollisia tukimuotoja (Varhaiskasvatuslaki, 2022). Aiemmissä selvityksissä on todettu, että varhaiskasvatuksen tukimuodot ovat olleet pääasiassa pedagogisia ja rakenteellisen tuen saaminen on ollut haastavampaa (Vainikainen ym., 2018; Repo ym., 2019). Opetushallituksen (2022) ja Alilan (2022) mukaan pedagogisia tukimuotoja ovat strukturoitu, laadukas ja suunniteltu päiväjärjestys ja arki. Lapsen tarpeiden mukaiset pedagogiset toimintatavat ja menetelmät sekä sensitiiviset ja vaihtoehtoiset vuorovaikutus- ja kommunikointitavat kuuluvat pedagogisiin tukimuotoihin. Pedagogista tukea annetaan pääasiassa inklusiivisen varhaiskasvatuksen mukaisesti osana muun lapsiryhmän toimintaa hyödyntäen erilaisia erityispedagogisia opetusmenetelmiä, erityisopettajan palveluita, vaihtuvia pienryhmiä ja vertaisryhmätoimintaa.

Rakenteellisesta tuesta varhaiskasvatuslaki (2022) määrittää, että lapsiryhmän kokoa tulee pienentää tai kasvattajien määrää lisätä, jos lapsiryhmässä on joko vammaisen lapsi tai tehostetulla tai erityisellä tuella olevia lapsia. Opetushallituksen (2022) mukaan rakenteellisella tuella varmistetaan riittävä aikuisresurssi yksilöllisen tuen toteuttamiseksi. Rakenteellisena tukitoimena nähdään myös henkilökunnan lisäkouluttaminen ja erityisopettajan palvelut joko henkilökunnan konsultaationa tai osa- tai kokoaikaisena erityisopetuksena. Henkilökunnan lisäkouluttaminen oppimisen ja tuen käsitteistön sekä inklusion osalta parantaa koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista (Vainikainen ym., 2018; Heiskanen ym., 2021). Rakenteellista tukea ovat myös erilaiset avustamispalvelut, pien- ja erityisryhmät ja esteetön oppimisympäristö (Opetushallitus, 2022).

Hoidollinen tuki tarkoittaa lapsen perushoitoa, avustamista ja sairaanhoidollisia toimenpiteitä (Alila, 2022). Hoidollisen tuen muodot suunnitellaan yhdessä lasta hoitavien asiantuntijatahojen kanssa yksilöllisesti lapsen tarpeista lähtien, ja henkilökunnan tulee saada tarvittava koulutus ja konsultaatio hoidollisen tuen antamiseksi (Opetushallitus, 2022). Hoidollisen tuen

lähtökohtana tulee olla lapsen osallisuuden varmistaminen ja ryhmässä toimimisen varmistaminen lapsen tuen tarpeista huolimatta (Alila, 2022).

Äikäs ym. (2022a) toteavat, että varhaiskasvatuksessa hoidetaan myös lapsia, joilla on isoja haasteita ja tuen tarpeita monella eri osa-alueella. Heidän tuen tarpeensa voivat johtua kehitysvammaisuudesta, isoista käyttäytymisen tai psyykkisen puolen haasteista tai kuormittavasta elämäntilanteesta. Määrällisesti heitä on vähän, mutta heidän tukensa järjestäminen vaatii monialaista yhteistyötä. Viime vuosina on otettu käyttöön käsite vaativa monialainen tuki tai vaativa erityinen tuki kuvaamaan näiden lasten saamaa tukea. Käsite ei kuitenkaan liity varhaiskasvatuslain (2022) mukaisiin tuen tasoihin, vaan tarkoittaa lapsen hoidossa tarvittavaa monialaista tukea ja yhteistyötä lasta hoitavien tahojen kanssa (Heiskanen & Aavikko, 2022; Heiskanen ym. 2021).

Vaativan erityisen tuen lähtökohtana tulee aina olla lapsen yksilöllisesti mietityt tukitoimet, yhteistyö eri toimijoiden ja huoltajien kanssa (Äikäs ym., 2022a). Vaativan erityisen tuen toteutuminen varhaiskasvatuksessa on hyvin vaihtelevaa ja tarvitsee kehittämistä (Heiskanen ym., 2021). Valtakunnallisesti vaativaa erityistä tukea on erityisesti kehitetty esi- ja perusopetuksessa, mutta vuosina 2018–2022 opetus- ja kulttuuriministeriön koordinoiman VIP-verkoston toiminnan tavoitteena on ollut myös varhaiskasvatuksen vaativan erityisen tuen kehittäminen, opetuksen järjestäjien tukeminen ja monialaisten yhteistyörakenteiden vakiinnuttaminen (Engelholm ym., 2022). VIP-verkoston vakiinnuttamiskausi päättyi 2022 lopussa, ja hallitusohjelman suunnitelman mukaisesti toimimaan jäivät kansalliset, alueelliset ja kunnalliset yhteistoimintaryhmät tavoitteenaan monialaisen yhteistyön kehittäminen ja henkilökunnan osaamisen lisääminen (Heiskanen & Aavikko, 2022; Engelholm ym., 2022). Konkreettisena tukena kasvattajille toimintaan jäi Vaativan konsultaation palvelu, johon työntekijät voivat olla yhteydessä tarvitessaan konsultaatiota vaativan tuen järjestämisestä (Engelholm ym., 2022).

### *3.2 Lapsen yksilöllinen tukeminen ryhmässä*

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen ajatuksen mukaisesti lasta tuetaan ensisijaisesti hänen omassa varhaiskasvatusryhmässään lapsen tarpeiden mukaisten opetusjärjestelyiden ja tukitoimien avulla (Opetushallitus, 2022).

Omassa vertaisryhmässään lapsi harjoittelee ja oppii vuorovaikutus- ja leikkitaitoja aikuisen tuella toisten lasten kanssa (Alijoki & Pihlaja, 2020). Vertaisryhmän merkitys tukea tarvitsevan lapsen elämässä on suuri (Äikäs ym., 2022b), ja yhdessä toisten lasten kanssa harjoitellaan myös itselle vaikeita taitoja (Alijoki & Pihlaja, 2020). Positiiviset sosiaaliset suhteet aikuisten ja lasten kanssa sekä toisten lasten hyväksyntä ovat tuen tarpeisille lapsille tärkeitä kokemuksia (Syrjämäki ym., 2019). Kasvattajan tehtävänä on tukea lasta ja mahdollistaa onnistumisen kokemukset ja minäkuvan positiivinen kehittyminen osana vertaisryhmän toimintaa (Opetushallitus, 2022; Alijoki & Pihlaja, 2020).

Ryhmän toimintaa suunniteltaessa huomioidaan yksittäisten lasten tarpeet ja niiden pohjalta muodostetaan ryhmän yhteinen toimintasuunnitelma lasten vahvuudet, kiinnostuksen kohteet ja tarpeet huomioiden (Heiskanen, 2022a). Tuen lähtökohtana on laadukas varhaiskasvatus ja pedagogiikka sekä lapsen henkilökohtaisten tuen tarpeiden huomioiminen (Heiskanen ym., 2022). Tuen tarpeiden tunnistaminen on oleellinen osa lapsen tukemista (Opetushallitus, 2022). Kasvattajien sensitiivisyys ja taito havaita lasten erilaiset tuen tarpeet tukevat tuen tarpeisen lapsen kehittymistä (Syrjämäki ym., 2019). Jokaisen kasvattajan tulee tietää, miten lapsi oppii ja kehittyy, sekä miten kasvattaja voi auttaa lasta oppimaan (Sandberg, 2021). Kasvattajat havainnoivat lapsia arjen tilanteissa vapaamuotoisesti, mutta voivat myös käyttää erilaisia arviointimateriaaleja havaintojensa tukena (Heiskanen, 2022a; Heikka ym., 2020). Avoin yhteistyö vanhempien kanssa ja heiltä saatu tieto lapsesta ovat ensiarvoisen tärkeitä lapsen tuen tarpeiden huomaamisessa kuin niihin puuttumisessa (Opetushallitus, 2022). Yhteistyö lasta hoitavien asiantuntijoiden kanssa on myös osa lapsen tuen suunnittelua ja toteuttamista, ja tukee lapsen kehittymistä (Heiskanen, 2022a; Äikäs ym., 2022b).

Ryhmän toimintaa, pedagogiikan laatua ja yksittäisen lapsen tukitoimien sopivuutta tulee arvioida säännöllisesti ja tarvittaessa muuttaa paremmin toimiviksi (Heiskanen, 2022a). Yksittäisen lapsen tehostetun tai erityisen tuen suunnitelma kirjataan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan yhdessä huoltajien ja tarvittaessa varhaiskasvatuksen erityisopettajan sekä muiden asiantuntijoiden kanssa, ja sitä arvioidaan säännöllisesti, vähintään kerran toimintavuodessa ja aina tuen tarpeen muuttuessa (Opetushallitus, 2022). Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjataan konkreettiset pedagogiset toimintatavat

sekä vastuut henkilökunnalle lapsen tukemiseksi (Heiskanen, 2022a). Varhaiskasvatukseen lapselle itselleen ei aseteta oppimisen tavoitteita, vaan tavoitteet asetetaan aikuisen toiminnalle (Opetushallitus, 2022).

Viime vuosina toimintatavaksi vakiintunut pienryhmätoiminta parantaa kasvattajan mahdollisuuksia havainnointiin ja arviointiin lapsiryhmän ollessa yhdellä kasvattajalla pienempi (Heikka ym., 2020). Raittilan (2013) mukaan pienryhmätoiminnalla tarkoitetaan toimintatapaa, jossa lapset jaetaan lapsiryhmän sisällä pienempiin ryhmiin. Näissä ryhmissä lapset toimivat yhden kasvattajan johdolla yleensä osan päivästä joustavasti ja porrastetusti päiväkodin tiloja hyödyntäen. Pienemmässä ryhmässä toimiminen mahdollistaa lapsilähtöisemmän suunnittelun ja rauhallisemman ilmapiirin.

Päävastuu lapsiryhmän pedagogiikasta ja lasten tuen tarpeen arvioinnista on varhaiskasvatuksen opettajalla, mutta varhaiskasvatuksessa toimitaan moniammatillisissa tiimeissä ja koulutustaustaltaan erilaiset kasvattajat tuovat oman alan ammatillisen osaamisensa lapsen tukemiseksi (Ojala, 2020; Opetushallitus, 2022). Oikea-aikainen yksilöllinen tuki edistää lapsen kehittymistä ehkäisten tuen tarpeiden kasvamista ja lapsen syrjäytymistä (Opetushallitus, 2022).

Lapsen tarpeiden niin vaatiessa tuki voidaan järjestää myös pien- tai erityisryhmässä (Opetushallitus, 2022). Tavallisessa lapsiryhmässä ollessaan lapsi voi saada erityisopettajalta osa-aikaista erityisopetusta (Heiskanen, 2022a). Paanasen ym. (2018) tekemän selvityksen mukaan erityisryhmät lapsen tukitoimena olivat melko harvinaisia, noin 80 % lapsista sai tarvitsemansa tuen tavallisessa varhaiskasvatusryhmässä. Lapsen oppimisen ja kehittymisen turvaamiseksi on tärkeää huomioida tukitoimien jatkuvuus varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen sekä esiopetuksen ja perusopetuksen nivelvaiheissa (Opetushallitus, 2022). Tuen jatkumo nivelvaiheissa on varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa toiminut perusopetusta paremmin, mutta nivelvaiheen käytänteiden kehittäminen lapsen tarpeita paremmin palveleviksi on jatkossa oleellista (Vainikainen ym., 2018).

### *3.3 Lasten erilaiset tuen tarpeet*

Lasten tuen tarve varhaiskasvatuksessa voi johtua monista eri syistä. Heiskanen (2022a) mukaan lapsen tuen tarve ei johdu ainoastaan hänen diagnoosistaan, vaan on sidoksissa siihen ympäristöön missä lapsi kasvaa. Saman lapsen tuen tarve voi vaihdella paljonkin ympäristön mukaan, ja toisaalta samalla diagnoosilla olevien lasten tarpeet voivat olla hyvin erilaiset. Eniten lapsilla on todettu olevan tuen tarvetta kielellisten ja sosioemotionaalisten taitojen kehittämisessä (Alijoki & Pihlaja, 2020). Lapsen haasteet ovat usein päällekkäisiä ja vaikeuksia esiintyy useilla eri osa-alueilla lisäten vaikeuksia myös muilla osa-alueilla (Aro, 2014).

Lapsen tuen tarpeen ilmenemismuodolla on suuri merkitys siihen, millaisesta tuesta hän oppimisensa ja kasvunsa tukemiseksi hyötyy. Pennanen (2021) totesi pro gradu -tutkimuksessaan, että lapsen yksilölliset tuen tarpeet olivat tuen antamisen lähtökohtana, eikä tuen tarpeen syyllä (esimerkiksi vamma) ollut vaikutusta lapsen saamaan oppimisen ja tuen toteutumiseen. Pennanen tutkimuksen tutkimusaineisto koostui 425 päiväkodin johtajan ja varhaiskasvatuksessa työskentelevän erityisopettajan vastauksista. Vastaukset oli saatu osana Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet -hanketta. Pennanen (2021) tutkimusaineisto oli kerätty vuonna 2018 eli ennen varhaiskasvatuslain (2022) uudistusta, ja siksi nyt tehdyllä tutkimuksella oli tarpeellista selvittää lapsen saamaa tukea lakiuudistuksen (2022) jälkeen. Lisäksi erona Pennanen (2021) tutkimukseen tässä tutkimuksessa tutkimusaineisto koostui varhaiskasvatuksen opettajien käsityksistä lapsen saamasta tuesta varhaiskasvatuksessa. Pennanen (2021) tutkimus oli kvantitatiivinen tutkimus, joten tämä tutkimus kvalitatiivisena tutkimuksena antoi tutkittavasta ilmiöstä erilaista tietoa. Tämän pro gradu -tutkimuksen yhtenä osana tutkittiin opettajien käsityksiä lapsen erilaisten tuen tarpeiden syiden vaikutuksesta hänen saamaansa tukeen, ja seuraavissa kappaleissa määritellään erilaisia tuen tarpeiden ilmenemismuotoja.

#### Kielellisen kehityksen haasteet

Kielellisen tuen tarpeet ovat varsin yleisiä varhaiskasvatusikäisillä lapsilla, ja lähes jokaisessa varhaiskasvatusryhmässä on lapsia, joilla on kielellisiä

oppimisvaikeuksia (Korpilahti ym., 2022). Haasteet lapsen kielellisessä kehityksessä voivat johtua erilaisista tekijöistä, ja niihin voi liittyä myös kehityksen muita ongelmia (Korpilahti ym., 2022; Ahonen ym., 2014). Kielellisen kehityksen haasteet voivat johtua neurologisista tai biologisista tekijöistä, tai lapsen kasvuympäristöllä saattaa olla vaikutusta lapsen kielelliseen kehitykseen (Korpilahti ym., 2022). Kehittyäkseen lapsen puhe vaatii normaalia kuuloa ja vuorovaikutteista kasvuympäristöä (Herrgård & Renko, 2000). Lapsen kielelliset haasteet voivat ovat hyvin erilaisia painottuen joko puheen tuottamiseen, ymmärtämiseen, yleiseen vuorovaikutukseen tai useaan näistä yhdessä (Korpilahti ym., 2022). Osa lapsista, joilla on haasteita kielen kehityksessään, saavat kielellinen erityisvaikeus diagnoosin, mutta lapsella voi olla monenlaisia kielellisiä haasteita ilman, että hän täyttää kyseisen diagnoosin kriteereitä (Ahonen ym., 2014).

Kielelliset haasteet voivat myös näyttäytyä erilaisina eri ympäristöissä ja olla kestoltaan hyvin eri pituisia (Korpilahti ym., 2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet nostaa kielen tukemisen yhdeksi tärkeäksi varhaiskasvatuksen osa-alueeksi (Opetushallitus, 2022). Varhaiskasvatuksessa lapsen kielellisiä taitoja voidaan tukea monin eri tavoin (Korpilahti ym. 2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) toteaa, että aikuisen selkeä puhetyyli, lyhyet ohjeet ja esteettömän viestinnän (kuvat, tukiviittomat, piirtäminen) käyttäminen tukevat lapsen puheen kehitystä. Varhaiskasvatuksen tavallinen arki laululeikkeineen, loruineen ja lukemisineen edistävät lasten kielellisiä taitoja (Opetushallitus, 2022). Varhaiskasvatuksen kasvattajien tulee tuntea lapsen normaalin kielenkehityksen vaiheet, jotta he voivat työssään tukea lasten kielellistä kehitystä, ja myös havaita siinä mahdollisesti esiintyvät pulmat (Korpilahti ym., 2022).

Varhaiskasvatusryhmissä on lisääntyvässä määrin monikielisiä lapsia, jotka tarvitsevat kielellistä tukea monikielisyytensä vuoksi (Gyekye & Ruponen, 2022). Varhaiskasvatustoiminnan arkielämän tilanteet ja suunniteltu kasvatustoiminta tukevat näiden lasten suomen kielen oppimista ja suomalaiseen kulttuuriin tutustumista (Opetushallitus, 2022). Monikielisten lasten huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö on erityisen tärkeää, jotta varhaiskasvatuksen henkilökunnalla on riittävä tieto lapsen kielitaustasta ja vanhempien mahdollisuudesta tukea lapsen suomen kielen kehitystä (Gyekye & Ruponen, 2022). Vanhempien

vastuulla on ensisijaisesti lapsen oman kulttuurin ja kielen säilyminen, mutta varhaiskasvatuksen toiminnassa tulee näkyä lapsen kielen ja kulttuurin arvostaminen (Kivijärvi, 2020).

### Sosioemotionaalisten taitojen haasteet

Sosioemotionaalisten tuen tarpeiden määrittely voi olla haastavaa, sillä eri kasvattajilla voi olla tuen tarpeesta erilaisia käsityksiä, ja sosioemotionaalinen tuen tarve on aina kontekstisidonnaista (Viitala, 2014). Sosioemotionaalinen kehittyminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten ihmisten ja ympäristön kanssa, ja kehittyy eritahtisesti eri lapsilla (Pihlaja, 2022). Erilaiset aistisäätelyn yli- tai alireagoimiset voivat aiheuttaa lapselle sosioemotionaalisia haasteita, kun ympäristö kuormittaa helposti reagoivia lapsia liikaa (Sandberg, 2021). Aron (2014) mukaan lapsi tarvitsee kasvu ympäristöltään palautetta käyttäytymisestään, jotta hän voi oppia säätelemään sitä. Iän karttuessa lapsen omat käsitykset oikeanlaisesta käyttäytymisestä lisääntyvät. Sensitiivinen kasvu ympäristö ja turvallinen vuorovaikutus- ja kiintymyssuhde vanhempien kanssa auttavat lapsen itsesäätelytaitojen kehittämisessä (Aro, 2014; Sandberg, 2021). Sosioemotionaalinen tuen tarve näkyy lapsella vaikeutena tunteiden ja käyttäytymisen säätelyssä, itsehillinnässä, vuorovaikutuksessa toisten kanssa, toisten ihmisten tunteiden tulkitsemisessa ja empatiakyvyssä (Sandberg, 2021).

Sosioemotionaaliset tuen tarpeet näkyvät usein käyttäytymisen ongelmina lapsella, ja tämä saattaa aiheuttaa lapselle ylimääräistä painetta, kun käyttäytymisen haasteet saatetaan nähdä lapsen itsensä aiheuttamina (Pihlaja, 2022). Kasvattajilla on usein eniten ennakkokäsityksiä sosioemotionaalisesti haastavien lasten tukemisesta, ja kasvattajat saattavat ajatella tämän tyyppisten haasteiden johtuvan kotikasvatuksesta (Pihlaja, 2009). Ryhmän selkeä strukturi, selkeät ja johdonmukaiset säännöt sekä positiivinen kasvatusilmapiiri tukevat sosioemotionaalisissa taidoissa tukea tarvitsevaa lasta (Sandberg, 2021). Itsesäätelytaitojen puutteet vaikeuttavat sekä kaverisuhteita että aiheuttavat erimielisyyksiä aikuisten kanssa, kun sääntöjen ja sopimusten noudattaminen on vaikeaa, ja niiden rikkominen saatetaan kokea tahalliseksi (Aro, 2014).

## Motorisen kehityksen haasteet

Ojalan (2020) mukaan motoriset taidot koostuvat sekä karkeasta että hienomotorisista taidoista, mutta monet toiminnot vaativat sekä hieno- että karkeamotorisia taitoja yhdessä. Lapsen motoriset taidot kehittyvät hierarkkisesti ja on olemassa tietyt motoriikan kehitysodotukset tiettyyn ikään liittyen. Viholainen ja Asunta (2022) sekä Ahonen ym. (2020) totesivat, että lapsen motoriset haasteet tulevat yleensä esille 3–6-vuotiaana, kun lapsi alkaa oppimaan vaativampia motorisia taitoja, joissa pitää pystyä soveltamaan aiemmin opittuja taitoja ja yhdistämään monia eri taitoja. Motoristen taitojen oppimisen haasteellisuus vaikeuttaa arjen toimintoihin osallistumista, sillä motoriset taidot luovat yksilölle valmiudet osallistua kaikkeen toimintaan. Motoristen taitojen oppimisen haasteet vaikuttavat usein lapsen psyykkistä hyvinvointia heikentävästi, sillä niillä on havaittu olevan yhteys kognitiivisten ja sosiaalisten taitojen kehittymiseen (Viholainen & Asunta, 2022; Ojala, 2020; Ahonen ym., 2020). Varhaiskasvatuksessa motorisia taitoja voidaan harjoitella sekä ohjatuilla harjoittelukerroilla, mutta myös toistuvasti arjen erilaisissa tilanteissa (Ahonen ym., 2020). Lapsen motoristen taitojen oppimisen haasteet voivat johtua myös hahmottamisen haasteista (Sandberg, 2021; Räsänen ym., 2020).

## Hahmottamisen haasteet

Hahmottamisen haasteissa aivojen tapa käsitellä havaintoihin perustuvaa tietoa on poikkeavaa (Isomäki, 2015; Sandberg, 2021). Hahmottamisen haasteet voidaan jakaa visuaalisiin ja spatiaalisiin haasteisiin (Sandberg, 2021). Visuaalinen hahmottaminen tarkoittaa lapsen kykyä tulkita näkemäänsä, pitää yllä visuaalista tarkkaavaisuuttaan ja huomioida ympäristön visuaalisia ärsykeitä (Isomäki, 2015). Haasteet visuaalisessa hahmottamisessa saattavat näkyä esimerkiksi haasteina silmä-käsiyhteistyössä, palapelin tai palikkatornin rakentamisessa (Sandberg, 2021). Spatiaalisen eli avaruudellisen hahmottamisen haasteet ovat tavallisimpia hahmottamisen ongelmia (Isomäki, 2015; Sandberg, 2021). Avaruudellisen hahmottamisen haasteissa vaikeutta aiheuttavat muun muassa etäisyyksien, suuntien ja tilojen hahmottaminen

(Sandberg, 2021). Avaruudellisen hahmottamisen haasteet vaikeuttavat lapsen arkitaitojen, kuten pukeminen, syöminen, kädentaidot oppimista ja myöhemmin itsenäisen liikkumisen opettelua (Isomäki, 2015). Lapsen hahmottamisen taidot kehittyvät iän mukana osa-alueittain ja kehittyäkseen taidot vaativat aiempien osa-alueiden kehittymisen (Sandberg, 2021). Eri-ikäisillä lapsilla hahmottamisen haasteet näkyvät eri lailla, kun lapsilta odotetaan erilaisia ikään liittyviä taitoja (Isomäki, 2015; Räsänen ym., 2020). Lapsen kognitiivinen kehittyminen iän myötä mahdollistaa myös haastavampien hahmottamisen taitojen kehittymisen (Sandberg, 2021). Varhaiskasvatuksen monipuolinen ja suunnitelmallinen toiminta tukee lapsen hahmottamisen taitojen kehittymistä, sillä hahmottamisen taidot kehittyvät tekemällä ja toimimalla (Räsänen ym., 2020).

### Tarkkaavuuden, keskittymisen ja toiminnanohjauksen haasteet

Sandbergin (2021) mukaan tarkkaavuuden, keskittymisen ja toiminnanohjauksen haasteet kytkeytyvät usein toisiinsa. Tarkkaavuudella tarkoitetaan kykyä suunnata tarkkaavuus ja keskittyminen meneillään olevaan asiaan. Tarkkaavuuden keston ja intensiivisyyteen vaikuttavat lapsen motivaatio asiaa kohtaan, kiinnostus, tunnetila ja lapsen ikä. Tarkkaavuuden haasteet näkyvät usein myös toiminnanohjauksen haasteina, kun lapsella on vaikeuksia säädellä omaa keskittymistään meneillään olevaan tekemiseen (Närhi ym., 2020). Sandbergin (2021) mukaan toiminnanohjaus on laaja käsite, ja sillä tarkoitetaan taitoja, joilla lapsi ohjaa itseään pienempien osavaiheiden kautta kohti toivottua päämäärää. Toiminnanohjaukseen liittyy voimakkaasti motivaatio ja kiinnostus asiaa kohtaan, joten lapsen toiminnanohjauksen haasteet eivät aina ole suoraan toiminnanohjauksen pulmia.

Viimeaikaiset tutkimukset ovat osoittaneet, että osalla vilkkaista, tarkkaamattomista ja keskittymättömistä lapsista haasteiden takana on neuropsykiatrinen häiriö, ADHD (Sandberg, 2021). Perintö- ja ympäristötekijät yhdessä vaikuttavat häiriön syntyyn (Närhi ym., 2020). Sandbergin (2021) mukaan ADHD-lapsi on tarkkaamaton, ylivilkas ja impulsiivinen, ADD-lapsi on taas tarkkaamaton ilman ylivilkkautta. Levottomuuden ja tarkkaamattomuuden takana voi olla monia tekijöitä, mutta usein lapsi, jolla on tarkkaavuuden ja keskittymisen ylläpitämisen haastetta reagoi herkästi erilaisiin aistiärsykkeisiin.

Tällöin lapsen oppimisympäristöä muokkaamalla vähemmän aistiärsykyitä tuottavaksi voidaan tukea lapsen tarkkaavuuden ylläpitoa.

Kehitysviivästymät, kehitysvammaisuus ja autismi

Herrgårdin ja Renkon (2000) mukaan lapsen tuen tarve voi johtua myös erilaisista kehityksen viivästymistä. Lapsella voi olla kehityksen viivettä usealla eri osa-alueella tai ainoastaan yhdellä osa-alueella, ja viiveen vaikeusaste voi vaihdella. Tyypillisimmin kehityksen viivästymää on kielellisissä tai tarkkaavaisuuden taidoissa. Oikea-aikainen ja oikeanlainen kuntoutus ja ohjaus auttavat kehityksessään viiveistä lasta edistymään taidoissaan (Korpilahti ym. 2022).

Kehitysvammaisuus vaikuttaa henkilön älylliseen päättelykykyyn ja siihen voi liittyä muita liitännäissairauksia tai kehityksen häiriöitä (Koskentausta & Westerinen, 2017). Ketosen ym. (2022) mukaan kehitysvamma aiheuttaa huomattavia älyllisen toimintakyvyn ja adaptiivisen käyttäytymisen haasteita, eivätkä kehitysvammaiset lapset kehity ikätovereidensa tavoin. Kehitysvammadiagnoosin saaneet lapset voivat olla hyvin eritasoisia kognitiivisilta taidoiltaan, mutta yhteistä heille ovat laajat haasteet monilla eri osa-alueilla. Oikean diagnoosin varmistamiseksi lapselle tehdään ennen kehitysvammadiagnoosia laajat kognitiivisen tason tutkimukset useampaan kertaan moniammatillisen tiimin toimesta (Herrgård & Renko, 2000). Kehitysvammadiagnoosi perustuu aina sen hetkiseen tasoon ja tilanteeseen, ja voi muuttua lapsen kasvaessa (Koskentausta & Westerinen, 2017).

Autismikirjon määritelmä on hyvin laaja-alainen ja monitulkintainen käsittäen hyvin eri lailla oireilevia henkilöitä (Ketonen ym., 2022). Autismikirjon diagnoosilla tarkoitetaan lapsen kehitykseen liittyviä haasteita sosiaalisissa ja vuorovaikutustaidoissa, kommunikaatiotaidoissa, käyttäytymisen taidoissa ja kielellisissä taidoissa (Moilanen & Rintahaka, 2017; Ketonen ym., 2022). Autismin kirjon piirteisiin kuuluvat myös poikkeavat kiinnostuksen kohteet sekä kaavamaiset ja rajoittuneet käyttäytymisen piirteet (Moilanen & Rintahaka, 2017). Ketosen ym. (2022) sekä Moilasan ja Rintahaan (2017) mukaan autismikirjon diagnoosilla olevien henkilöiden kognitiiviset taidot vaihtelevat suuresti, osalla on ikätasoiset kognitiiviset taidot ja osalla on kehitysvammatasoiset taidot. Autististen lasten mahdollisuudet kuntoutua eroavat paljon toisistaan, mutta

ajoissa aloitetulla kuntoutuksella saadaan usein hyviä tuloksia. Ketonen ym. (2022) totesivat, että kehitysvammaiset ja autistiset lapset ovat hyvin heterogeeninen ryhmä, ja heidän tukensa suunnitellaan aina yksilöllisesti lapsen tarpeista lähtien. Heidän tarpeensa ovat usein niin isot, että he tarvitsevat vaativaa erityistä tukea useiden eri toimijoiden yhteistyönä.

### Kuulo-, näkö- ja liikuntavammat

Lapsella voi olla varhaiskasvatuksessa tuen tarvetta myös erilaisien fyysisten vammojen takia. Kuulovammaisiksi kutsutaan lapsia, joiden kuulo voi vaihdella kuuroudesta lievään kuulon heikkenemään (Sume, 2022). Vamman vaikeusaste vaikuttaa suuresti näiden lasten tuen tarpeen määrään (Takala & Takkinen, 2016). Sumen (2022) mukaan kuulovamman vaikeuden mukaan kommunikointi lapsen kanssa voi tapahtua tukiviittomin, viitotun suomen, viittomakielen tai vinkkipuheen avulla. Kuulovammaisella lapsella voi olla apuvälineenä kuulolaite, FM-laite tai sisäkorvaistute vamman syystä tai vaikeudesta riippuen. Viime vuosina lisääntynyt sisäkorvaistutteen käyttö on tuonut kuuroille lapsille mahdollisuuden puheen oppimiseen ja kommunikointiin helpommin ympäristön kanssa (Takala & Takkinen, 2016). Kuulovammaisen lapsen ollessa varhaiskasvatusryhmässä, tulee huomioida hyvän akustiikan merkitys, visuaalisuuden hyödyntäminen ja riittävä aikuisen tuki (Sume, 2022).

Näkövammaisilla lapsilla tarkoitetaan sekä heikkonäköisiä että täysin sokeita lapsia, ja heidän haasteensa voivat olla hyvin erityyppisiä ja eri syistä johtuvia (Nurmi & Tarvonen, 2022). Näkövammaisilla lapsilla on usein myös muuta vammaisuutta tai neuropsykologisia vaikeuksia (Laine, 2004). Näkövammaisuus vaikuttaa lapsen kokonaiskehitykseen, sillä näkemisen avulla lapsi havainnoi ympäristöään, kiinnostuu ympärillään olevista esineistä ja motivoituu liikkumaan (Nurmi & Tarvonen, 2022.) Varhaisella kuntoutuksella ja ohjauksella on suuri merkitys näkövammaisen lapsen kehittämisessä (Laine, 2004). Varhaiskasvatuksessa näkövammaista lasta tukevat riittävän pieni ryhmä, kannustavat aikuiset ja fyysisesti turvallinen ryhmätila, johon lapsen on mahdollista tutustua rauhassa (Nurmi & Tarvonen, 2022).

Pihlajan ja Salmisen (2022) mukaan lapsen tuen tarpeen syy varhaiskasvatuksessa voi myös olla liikuntavamma, näistä tavallisimpana CP-

vamma. Liikuntavamman syynä voi olla aivovaurio, sairaus tai tapaturma. CP-vamman oireet vaihtelevat hyvin lievista oireista vaikeaan toiminta- ja liikuntakyvyttömyyteen riippuen aivovaurion laajuudesta ja sijainnista (Pihlaja & Lahdenperä-Mustajärvi, 2004). Liikuntavamman oireet vaikuttavat arkeen ja lapsen kehittymiseen monin tavoin, ja lapsi tarvitseekin monipuolista ja säännöllistä kuntoutusta ja ohjausta edistyäkseen (Pihlaja & Salminen 2022; Pihlaja & Lahdenperä-Mustajärvi, 2004).

### Pitkäaikaissairaudet

Varhaiskasvatuksessa hoidetaan myös lapsia, joilla on jokin pitkäaikainen tai elinikäinen sairaus. Hiltonin (2003) mukaan pitkäaikaissairaudella tarkoitetaan sairautta, joka on pysyvä eikä parane koskaan. Sairaus voi olla synnynnäinen tai myöhemmin ilmennyt. Tavallisimpia lasten pitkäaikaissairauksia ovat erilaiset ihottumat, astma, diabetes, sydänsairaudet ja epilepsia. Pitkäaikaissairaana lapsen ollessa varhaiskasvatuksessa yhteistyön merkitys vanhempien ja lasta hoitavan tahon kanssa korostuu (Opetushallitus, 2022). Sosiaali- ja terveysministeriön Turvallinen lääkehoito julkaisun (2021) mukaan lapselle, joka tarvitsee säännöllistä lääkitystä varhaiskasvatuspäivän aikana, laaditaan lääkehoitosuunnitelma yhdessä lapsen huoltajan ja lapsen sairautta hoitavan tahon kanssa. Jos lapsen hoito vaatii pitkäaikaista ja vaativaa lääkehoitoa, työntekijät tarvitsevat silloin lapsi- ja lääkekohtaisen lääkehoitoluvan koulutuksineen.

### Lapsen elämäntilanteen haasteet

Lapsen tuen tarve saattaa johtua myös hänen haastavasta elämäntilanteestaan ja perheen sosiaalisista ongelmista (Alijoki & Pihlaja, 2020). Perheiden hyvinvointi vaihtelee suuresti ja osa lapsiperheistä voi huonosti ja tämä heijastuu myös lasten hyvinvointiin (Rimpelä, 2018). Vaikka lapsen kasvuolosuhteet kotona eivät olisi ihanteelliset, varhaiskasvatuksessa saatu kokemus siitä, että hänestä välitetään, auttaa lapsen itsetunnon kehittämisessä ja elämässä pärjäämisessä (Kronqvist, 2020). Tukemalla lasta varhaiskasvatuksessa voidaan samalla tukea perhettä elämän muutos- ja kriisivaiheissa sekä arjen erilaisissa

tilanteissa (Rantala & Uotinen, 2022). Osa perheistä tarvitsee jatkuvampaa tukea ja haasteet kasautuvat ylisukupolisesti tietyille perheille ja asuinalueille (Rimpelä, 2018). Varhaiskasvatus voi olla lapselle ehkäisevää lastensuojelua tukien vanhemmuutta ja lapsen kasvua ja kehitystä (Lastensuojelulaki 417/2007). Perheen ja lapsen tilanteen niin vaatiessa, varhaiskasvatus tekee yhteistyötä sosiaalitoimen ja lastensuojelun kanssa (Pihlaja & Viitala, 2022a).

# 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

## 4.1 Tutkimustehtävä

Tällä tutkimuksella tutkittiin varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia tehostetulla tai erityisellä tuella varhaiskasvatuksessa olevan lapsen saamasta tuesta tavallisessa varhaiskasvatusryhmässä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli saada vastaus kolmeen pääkysymykseen:

1. Millaista tukea tehostetulla tai erityisellä tuella oleva lapsi saa varhaiskasvatuksen opettajan kokemusten mukaan tavallisessa varhaiskasvatusryhmässä?

2. Miten elokuussa 2022 voimaan tullut varhaiskasvatuslaki (tuen lakisääteisyys ja hallintopäätös) on näkynyt tänä toimintakautena lapsiryhmän toiminnassa tukea tarvitsevan lapsen osalta varhaiskasvatuksen opettajan kokemusten mukaan?

3. Miten lapsen tuen tarpeen syy vaikuttaa hänen saamansa tuen toteutumiseen varhaiskasvatuksen opettajan kokemusten mukaan?

## 4.2 Teemahaastattelu tutkimusaineiston hankintamenetelmänä

Tämä tutkimus oli laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa keskiössä on tutkittavien näkökulma ja kokemukset tutkittavasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta 2014). Hirsjärven ym. (2009) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkija pyrkii kuvaamaan tutkimaansa ilmiötä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tutkija pyrkii minimoimaan omien ennakkokäsitystensä tai omien arvojensa vaikutuksen tutkimustulosten tulkinnassa, mutta niiden vaikutusta tutkimustulosten tulkintaan ei voida kokonaan poissulkea. Laadullisen tutkimuksen aineistoa kerätään usein erilaisilla haastatteluilla ja havainnoinneilla,

tai kirjallisia ja kuvallisia materiaaleja tutkien (Eskola & Suoranta, 2014). Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla (Hirsjärvi & Hurme, 2011).

Tälle tutkimukselle puolistrukturoitu teemahaastattelu (Hirsjärvi & Hurme, 2011) oli sopiva tutkimusmuoto, koska vastaukset perustuivat varhaiskasvatuksen opettajien omiin kokemuksiin ja käsityksiin tutkittavasta aiheesta. Eskolan ja Vastamäen (2015) ohjeiden mukaisesti haastattelun tarkoituksena oli saada vastaukset tutkimuksen aihepiiriin, eli teemaan liittyvistä asioista. Tutkimustilanne oli keskustelunomainen, mutta sitä käytiin tutkijan aloitteesta ja tarpeista lähtien. Haastattelutilanteessa tutkimuksen kannalta tärkeät kysymykset esitettiin kaikille haastateltaville, mutta teemojen sekä kysymysten muoto ja järjestys vaihtelivat haastateltavien vastausten mukaan (Kuula, 2011; Eskola & Vastamäki, 2015). Tutkija muokkasi teemojen järjestystä haastattelun aikana huolehtien, että tutkimuksen kannalta oleelliset teema-alueet tulivat kaikkien haastateltavien kanssa käsiteltyä (Eskola & Vastamäki, 2015). Haastattelun aikana haastateltavilla oli mahdollisuus kertoa kaikki näkökulmansa ja ajatuksensa aiheeseen liittyen (Eskola & Suoranta, 2014; Hirsjärvi & Hurme, 2011). Varmistuaakseen siitä, että kaikki oleelliset teema-alueet tulevat käsitellyiksi haastateltavien kanssa, tutkija perehtyi etukäteen huolellisesti aiempiin tutkimuksiin ja hänellä oli riittävä teoretieto tutkittavasta asiasta (Puusa, 2020).

Haastattelut suoritettiin yksilöhaastatteluina. Yksilöhaastattelun vahvuutena nähdään se, että haastateltavan on usein helpompi tuoda näkemyksensä esiin kuin ryhmähaastattelussa (Alasuutari, 2011). Haastateltaessa tiiminä toimivaa ryhmää ryhmän hierarkia- ja valtasuhteet saattavat vaikuttaa haastateltavien vastauksiin, ja haastateltavien voi olla vaikea kertoa hankalista asioista ja tunteista (Alasuutari, 2011; Hirsjärvi & Hurme, 2011). Lisäksi varhaiskasvatuksen tämänhetkinen haastava henkilökuntatilanne olisi vaikeuttanut sellaisten kasvattajatiimien löytämistä, joissa kaikilla kasvattajilla olisi ollut muodollinen pätevyys tekemäänsä vakanssiin. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on mahdollisuus käyttää harkinnan- tai sattumanvaraista otantaa tutkimusmateriaalin hankinnassa tutkimuksen tieteellisyyden siitä kärsimättä (Eskola & Suoranta, 2014; Puusa, 2020). Tutkijan tulee kuitenkin pystyä osoittamaan perusteet tutkimusjoukon valinnalle (Hirsjärvi & Hurme, 2011).

Teemahaastattelurunko (liite 1.) muotoutui tutkimuksen pääteemojen ympärille, joita olivat lapsen saama konkreettinen tuki varhaiskasvatuksessa, varhaiskasvatuksen lakimuutoksen (Varhaiskasvatuslaki, 2022) vaikutus lapsiryhmätyöskentelyyn tuen tarpeisen lapsen osalta, sekä lapsen tuen tarpeen syyn vaikutus lapsen saamaan tukeen opettajan kokemuksen mukaan. Keskeinen teema oli myös uudessa varhaiskasvatuslaissa (Varhaiskasvatuslaki, 2022) tärkeässä asemassa oleva inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutuminen tukea tarvitsevan lapsen osalta varhaiskasvatuksen opettajan kokemuksen mukaan. Haastattelurunkoon oli muodostettu apukysymyksiä haastattelutilannetta varten, mutta kaikkia kysymyksiä ei käyty läpi kaikkien haastateltavien kanssa. Tutkija testasi haastattelulomakkeen toimivuutta yhdellä varhaiskasvatuksen kasvattajalla ennen varsinaisten haastattelujen aloittamista ja muokkasi haastattelulomaketta hieman tuon testihaastattelun jälkeen.

Tähän tutkimukseen tutkimuslupa haettiin kunnan varhaiskasvatuspäälliköltä, ja luvan saatuaan tutkija oli sähköpostitse yhteydessä kunnan konsultoiiviin varhaiskasvatuksen erityisopettajiin (kveo) saadakseen selville, missä varhaiskasvatusyksiköissä työskentelee sellaisia muodollisesti päteviä varhaiskasvatuksen opettajia, joiden tavallisissa varhaiskasvatusryhmissä oli tällä toimintakaudella ollut tehostetulla tai erityisellä tuella olevia lapsia. Tämän jälkeen tutkija oli sähköpostitse yhteydessä näiden päiväkotien esihenkilöihin saadakseen luvan haastatteluille, ja esihenkilöiden kautta tutkija lähetti haastattelupyynnön (liite 2.) varhaiskasvatuksen opettajille. Tutkimukseen halukkaat varhaiskasvatuksen opettajat olivat yhteydessä tutkijaan sähköpostitse. Saatuaan sähköpostiviestin halukkailta haastateltavilta tutkija soitti heille sopiaukseen haastatteluajan ja varmistaakseen, että haastateltavilla oli oleelliset tiedot haastatteluun osallistumisesta. Haastateltavat varmistivat kirjallisesti halukkuudestaan osallistua tutkimukseen (liite 3.) saatuaan tutkimuksesta riittävät tiedot tutkijalta.

Haastattelut suoritettiin maaliskuun vaihteessa 2023. Haastateltavien toiveiden mukaisesti haastatteluista neljä toteutettiin Teamsin välityksellä ja kuusi haastateltavien työpaikoilla. Työpaikoilla suoritettaviin haastatteluihin haastateltavat olivat varanneet rauhallisen tilan, ja haastattelut sujuivatkin pääosin rauhassa ilman keskeytyksiä muutamaa pientä keskeytystä lukuun ottamatta. Kahdessa Teams haastattelussa oli hieman teknisiä ongelmia, kun

yhteys katkesi kerran kokonaan ja välillä yhteys jumitti. Kameroiden sammuttamisen jälkeen yhteys toimi paremmin ja haastattelut saatiin tehtyä loppuun. Haastattelut toteutettiin haastateltavien työajalla pääasiassa lasten päivälepoaikaan, jotta vaikutukset lapsiryhmän toimintaan olisivat olleet mahdollisimman vähäiset. Haastattelut kestivät 39–60 minuuttia. Tunnelma haastatteluissa oli leppoisa ja keskustelunomainen. Joissain haastatteluissa aihe herätti haastateltavissa isoja tunteita, erityisesti silloin, jos haastateltavat kokivat riittämättömyyttä tai osaamattomuutta lasten tukemiseksi, tai lasten isot tuen tarpeet koettiin vaikeasti tuettaviksi lapsiryhmän arjessa. Haastateltavat kokivat tutkimuksen aiheen tärkeäksi haluten kertoa omista kokemuksistaan lapsen tuen toteutumisesta lapsiryhmän arjessa, ja osa halusi tuoda myös esiin tyytymättömyyttään tuen järjestämisen resursseista.

Haastattelut nauhoitettiin sekä Teams-sovelluksella että puhelimella, jotta voitiin varmistua haastattelun nauhoituksen onnistumisesta mahdollisista teknistä ongelmista huolimatta. Haastattelut litteroitiin Teams-sovelluksen automaattisella tekstinkäsittelyllä, mutta automaattinen litterointi oli puutteellinen. Se sisälsi paljon virheitä, ja ohjelma ei tunnistanut tiettyjä käsitteitä ja sanoja ollenkaan. Tutkija tarkisti huolellisesti tekstien litteroinnin oikeellisuuden sekä korjasi tekstin oikeaksi ja muokkasi tekstin selkeämpään tekstimuotoon poistaen kellonajat, turhat välit ja merkityksettömät täytesanat tekstistä automaattisen litteroinnin jäljiltä. Tässä tutkimuksessa tutkijan kiinnostuksen kohteena olivat haastatteluissa esiin nousevat asiasisällöt, ja sen vuoksi yksityiskohtainen litterointi naurahduksineen ja taukoineen ei ollut tarpeellista (Ruusuvoori, 2010).

Litterointivaiheessa suoritettiin aineiston anonymisointi, eikä sen jälkeen yksittäisen opettajan vastauksia pysty yhdistämään haastateltuun opettajaan. Opettajat numeroitiin yhdestä kymmeneen, ja tulososiossa suoria lainauksia heidän vastauksistaan käytettäessä, heistä käytetään lyhennettä Vo1–Vo10. Haastattelujen litterointi oli Team-sovelluksen esilitteroinnista huolimatta aikaa vievä vaihe, ja vei aikaa useamman tunnin yhtä haastattelua kohden. Litteroitua tekstiä oli yhteensä 98 sivua. Litteroidun tekstin fonttina oli Calibri, tekstikoko oli 11 ja riviväli oli 1.

### *4.3 Tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat*

Tämän tutkimuksen tutkimusjoukkona oli kymmenen uusimaalaisen kunnan varhaiskasvatuksessa työskentelevää muodollisesti pätevää varhaiskasvatuksen opettajaa. Haastatelluista opettajista yhdellä oli lastentarhanopettajan koulutus, yhdellä kasvatustieteen maisterin koulutus, ja kahdeksan oli koulutukseltaan sosionomeja, joilla oli kelpoisuus varhaiskasvatuksen opettajan tehtävään. Tutkimukseen osallistuvien tutkittavien määrään vaikutti tutkittavien saatavuus sekä myös tutkimuksen luonne pro gradu -tutkielmana (Hirsjärvi & Hurme, 2011).

Tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat olivat kaikki naisia, ja iältään he olivat 31–54 vuotta. Haastateltujen iän keskiarvo oli 42 vuotta. Työkokemusta varhaiskasvatuksen opettajina heillä oli 2–30 vuotta, työkokemuksen keskiarvon ollessa 15 vuotta. He työskentelivät toimintakaudella 2022–2023 tavallisissa varhaiskasvatusryhmissä, joissa oli tehostetulla tai erityisellä tuella olevia lapsia vaihtelevasti yhdestä seitsemään. Haastateltavien opettajien ryhmät olivat hyvin erilaisia rakenteeltaan ja tuen tarpeiltaan. Haastateltujen opettajien ryhmissä yhdeksässä ryhmässä lapsia oli tehostetulla tuella, ja kuudessa ryhmässä lapsia oli myös erityisellä tuella. Tehostetulla ja erityisellä tuella olevien lasten lisäksi ryhmissä oli lapsia yleisellä tuella seurannassa tuen tarpeiden arviointia varten, tai heidän tuen prosessinsa olivat vielä kesken.

Yleisimmin lasten ikärakenne ryhmissä oli kolmesta viiteen vuotta, mutta yksi haastatelluista opettajista työskenteli alle kolmevuotiaiden lasten ryhmässä. Kasvattajia ryhmissä oli neljästä kuuteen. Osa haastateltavista työskenteli vuorohoitoryhmissä, ja näissä ryhmissä kasvattajien määrä oli suurempi myös lasten vaihtelevien hoitoaikojen ja työntekijöiden vaihtelevien työaikojen takia. Yhtä ryhmää lukuun ottamatta ryhmissä oli ylimääräinen kasvattajaresurssi lasten tuen tarpeitten takia.

Tutkittavassa kunnassa työskentelee useita muodollisesti epäpäteviä varhaiskasvatuksen opettajia, mutta tähän tutkimukseen valikoituvat koulutetut varhaiskasvatuksen opettajat. Laadullista tutkimusta tehtäessä on huomioitava, että tutkittavilla on riittävästi asiantuntemusta ja tietoa tutkittavasta asiasta (Puusa, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Lisäksi tutkimuksessa haluttiin, että tutkittavien koulutustausta olisi jollain lailla yhteneväinen. Tämän tutkimuksen

tarkoituksena ei ollut tutkia muodollisen pätevyyden omaavien varhaiskasvatuksen opettajien eri koulutustaustojen vaikutusta tutkimustuloksiin ja siksi haastateltavien koulutustaustoja ei eritelty tutkimustuloksia analysoitaessa.

#### *4.4 Aineiston analyysi*

Aineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä kahden ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta, ja teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä kolmannen tutkimuskysymyksen osalta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineiston analyysi aloitettiin huolellisella tutustumisella aineistoon. Litteroitu aineisto tulostettiin, ja aineistoa luettiin läpi useaan kertaan ja sieltä alleviivattiin eri väreillä eri tutkimuskysymyksiin vastauksia antavat kohdat. Tämä vaihe oli työläs, koska litteroitua aineistoa oli paljon. Osa haastateltavien vastauksista sopi useamman tutkimuskysymyksen vastaukseksi, ja tutkija joutui miettimään tarkasti mihin kysymykseen haastateltavan vastaus lopulta vastaa. Luettuaan litteraatit useaan kertaan läpi ja alleviivattuaan niistä tutkimuskysymyksiin kuuluvat asiat, litteraatit jaettiin omiin pinoihinsa tutkimuskysymysten mukaan ja tutkimuskysymys kerrallaan tutkija kävi aineistoa uudelleen läpi.

Aineistosta muodostettiin jokaisen tutkimuskysymyksen kohdalta analyysiyksiköt. Analyysiyksikkönä ollut lause sisälsi merkityksellisen ajatuksen tutkimuskysymykseen liittyen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä selvitettiin tehostetulla tai erityisellä tuella olevan lapsen saamaa tukea lapsiryhmässä. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysiyksiköiksi muodostuivat esimerkiksi lauseet “paljon sitä henkilökohtaista tukea kaikissa tilanteissa”, “kaikkien tarpeet huomioidaan” ja “me ollaan saatu ihan käytännön tukea”. Analyysiyksiköt kuvasivat merkityksellisiä asioita lapsen tukemisessa ja niitä tekijöitä, jotka auttoivat kasvattajia lasten tukemisessa. Toisella tutkimuskysymyksellä tutkittiin varhaiskasvatuslain (2022) vaikutuksia lapsen saamaan tukeen. Toisen tutkimuskysymyksen analyysiyksikkönä oli esimerkiksi lause “mä koen, että se (laki) ei ole kauheasti vaikuttanut, koska niistä asioista on kuitenkin huolehdittu aina”. Tuohon yhteen analyysiyksikkönä olleeseen lauseeseen kiteytyi toisen tutkimuskysymyksen vastausten kaksi tärkeää asiaa: varhaiskasvatuslain (2022) uudistus ei juuri vaikuttanut lapsen

saamaan tukeen käytännössä, koska tutkimuskunnassa lapsen tuen asiat oli hoidettu hyvin jo ennen varhaiskasvatuslain (2022) uudistusta. Kolmannella tutkimuskysymyksellä selvitettiin, vaikuttiko lapsen tuen tarpeen syy hänen saamansa tuen toteutumiseen lapsiryhmässä. Kolmannen tutkimuskysymyksen analyysiyksiköksi valikoituivat esimerkiksi lauseet “me yritetään jokaiselle, kellä on tuen tarvetta, niin etsiä niinku hänelle sopiva tällöinen tuen muoto” ja “siis en mä usko, että se vaikuttaa varsinaisesti siihen tuen laatuun”. Kolmannen tutkimuskysymyksen analyysiyksiköt kuvasivat hyvin sitä ajattelua, jota opettajilla oli liittyen eri tuen tarpeisten lasten tukemiseen: kaikille lapsille etsittiin sopiva tukimuoto riippumatta lapsen tuen tarpeiden syistä.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) totesivat, että aineistolähtöisessä analyysissä ensiksi kirjoitetusta aineistosta etsitään tutkimuksen kannalta oleelliset kohdat. Tutustuttuaan haastatteluaineistoon tarkasti ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymyksen osalta, tutkija koodasi haastateltavien vastauksia induktiivisesti tarkkojen kuvausten tai merkitysten avulla. Tutkija käytti hahmottamisen apuna ajatuskarttaa, johon koottiin ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta annetun tuen eri muodoista kertovia lauseita ja kasvattajien työn lapsen tukijana mahdollistavia asioita. Tuomen ja Sarajärven (2018) ohjeen mukaisesti nämä lauseet listattiin ja kirjoitettiin uudelleen tiivistetyssä ja pelkistetyssä muodossa. Lauseita pelkistettiin erojen ja yhtäläisyyksien tarkastelua varten. Tätä vaihetta kutsutaan aineiston redusoinniksi. Sen jälkeen pelkistetyt samaa tarkoittavat ilmaukset klusteroitiin eli ryhmiteltiin alaluokiksi. Pelkistettyjen ilmausten pohjalta muodostui neljä alaluokkaa, joille annettiin nimi alaluokkien sisältöä kuvaavalla otsikolla. Alaluokat olivat *aikuisen antama tuki tiiviimpänä läsnäolona, henkilökunnan saama tuki kasvatustyölleen, pedagoginen tuki lapselle ja konkreettiset menetelmät lapsen tukemiseksi*.

Tuomen ja Sarajärven (2018) ohjeen mukaisesti sisällönanalyysin tässä vaiheessa aineisto käsitteellistettiin eli abstrahoitettiin. Tutkimuskysymyksen kannalta oleellisesta tiedosta muodostettiin teoreettisia käsitteitä. Nimetyt neljä alaluokkaa yhdisteltiin kahdeksi yläluokaksi ja luokat nimettiin seuraavasti: *aikuinen tuen antajana ja lapsen saama menetelmätuki*. Sisällönanalyysin viimeisenä vaiheena pääluokaksi muodostui *lapsen saama tuki lapsiryhmässä*. Alla olevassa taulukossa (taulukko 1.) on nähtävissä ensimmäisen

tutkimuskysymyksen sisällönanalyysin eteneminen toisen yläluokan (aikuinen tuen antajana) osalta.

**TAULUKKO 1.** Ensimmäisen tutkimuskysymyksen sisällönanalyysin eteneminen

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
"Niinku, että me aikuiset riitetään kaikille lapsille."	Aikuisia on riittävästi.	Aikuisen antama tuki tiiviimpänä läsnäolona	Aikuinen tuen antajana	Lapsen saama tuki lapsiryhmässä
"Nythän me ollaan saatu niinku se lisäkasvattaja, sitten me ollaan saatu se alueellinen opettaja sinne."	Ollaan saatu tueksi lisäkasvattaja ja alueellinen opettaja.			
"Esimiehen kanssa on niinku, että kun tuntuu, että on joku asia niin aina on aikaa jutella."	Esimiehelle voi jutella kaikesta.	Henkilökunnan saama tuki kasvatustyölleen		
"Me sovitaan yhteisiä palavereja, että aina kun tulee tarvetta vaikka pohtia tuota meidän ryhmän toimintaa, että miten me voitaisiin tukea tuota lasta jossain asiassa."	Kveon kanssa tehdään monipuolista yhteistyötä.			
"Hyvä yhteistyö ja luottamus kveoon."				
"Sieltä tulee tosi hyviä vinkkejä siihen meidän käytäntöön ja arkeen, miten voidaan edesauttaa lapsen hyvinvointia."	Terapeuteilta saa vinkkejä lasten tukemiseksi.			
"Semmoinen hyvä pute käy, jolta saa vinkkiä kyllä."				
"Yhteistyö on semmoista avointa, lämminhenkistä ja avointa. Jotenkin ollaan yritetty kannustaa vanhempia, että he uskaltais kysyä asioita."	Vanhempien kanssa jutellaan kaikista asioista.			
"Tosi ammattitaitoiset työkaverit, että me tehdään jotenkin hyvin tiimissä töitä."	Tiimin toimivuus on tärkeää.			

Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla sisällönanalyysi eteni samalla tavalla kuin ensimmäisenkin tutkimuskysymyksen kohdalla. Tutkija käytti myös toista tutkimuskysymystä analysoidessaan ajatuskarttaa hahmottamisen tukena. Ajatuskarttaan kirjattiin ylös lauseita lakimuutoksen aiheuttamista vaikutuksista lapsiryhmän toimintaan ja henkilökunnan työhön sekä inklusiivisen pedagogiikan toteutumisesta. Ajatuskarttaan kootut lauseet listattiin ja pelkistettiin erojen ja yhtäläisyyksien etsimistä varten. Pelkistettyjen lauseiden pohjalta muodostui

kahdeksan alaluokkaa. Alaluokat nimettiin niiden sisältöjä vastaavasti. Näiden alaluokkien pohjalta muodostui kaksi yläluokkaa. Yläluokat nimettiin sisältöjensä mukaan seuraavasti: *lakiuudistus on muuttanut tuen prosessia ja lakiuudistuksella ei ole ollut vaikutusta lapsiryhmätyöhön*. Viimeisessä vaiheessa yläluokkien pohjalta muodostui yksi pääluokka: *lakiuudistuksen vaikutus lapsen saamaan tukeen*. Alla olevassa taulukossa (taulukko 2.) on kuvattuna sisällönanalyysin eteneminen toisen tutkimuskysymyksen toisen yläluokan (lakiuudistuksella ei ole ollut vaikutusta lapsiryhmätyöhön) osalta.

**TAULUKKO 2.** Toisen tutkimuskysymyksen sisällönanalyysin eteneminen

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
"Täällä sitten on ollut kuitenkin se tuen kolmiportaisuus jollain tavalla hyvässä mallissa, että asiakirjat on tehty ja yleisen tuen asiat tiedetään."	Tuen kolmiportaisuus toimi jo aiemmin ja asiakirjat kirjattiin.	Kolmiportainen tuki jo aiemmin käytössä		
"Meidän ryhmässä ja koko kunnassa on jotenkin tavallaan suhtauduttu siihen tuen tarpeeseen vastaamiseen jo ennen tätä lakia todella hyvin silleen, että se on otettu ihan todesta ja pidetään tärkeänä sitä mitä vasuun on kirjattu vaikka ei edes olisi tehostettua tukea."	Tuen tarpeeseen on aina vastattu hyvin tuen asteesta huolimatta.	Tuen toteutuminen tuen asteesta huolimatta		
"Meillä on siinä se neljäs kasvattaja mikä mahdollistaa sen, että lapset pystyy osallistumaan kaikkeen tekemiseen." "Ryhmäkokoja on välillä saatu pienennettyä tosi paljonkin."	Ryhmäkokoja saadaan pienennettyä ja neljäs kasvattaja mahdollistaa lasten osallistumisen.	Ryhmäkoon pienennys ja lisäkasvattajaresurssi	Lakiuudistuksella ei ole ollut vaikutusta lapsiryhmätyöhön	Lakiuudistuksen vaikutus lapsen saamaan tukeen
"Ei ole myöskään tarkoituksenmukaista, että jos niitä haasteita on, jos sitä tukea niinku lapsi tarvitsee, että se tarkoittaisi sitä, että pitää siirtää jonnekin saaman sitä tukea. Se pitäisi toteutua niin, että tuki pystytään tuomaan sinne missä lapsi on."	Lasta ei siirretä saamaan tukea jonnekin muualle.	Inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttaminen		

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä aineistoa tulkittaessa aiemman tiedon tai teorian ei tulisi vaikuttaa tutkimuksen lopputulokseen, vaan aineiston analyysin

tulee pohjautua haastatteluilla saatuun aineistoon (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Siihen pyrittiin myös tätä tutkimusaineistoa analysoitaessa.

Tuomen ja Sarajärven (2018) ohjetta noudattaen kolmanteen tutkimuskysymykseen lapsen tuen tarpeen syyn vaikutuksesta toteutuneeseen tukeen, vastaukset analysoitiin abduktiivisesti teoriaohjaavan analyysin avulla. Teoriaohjaavassa analyysissä analyysiyksiköt valitaan tutkimusaineistosta, ja analyysi etenee aluksi aineistolähtöisesti. Päättelyprosessin edetessä aineistolähtöisyys ja valmiit teoriat tai yleiskäsitteet vuorottelevat. Opettajien vastauksia tutkimuskysymykseen analysoitiin ensin induktiivisesti tarkkoja kuvauksia etsimällä. Alkuperäisilmausten löytämisen jälkeen nämä ilmaukset pelkistettiin. Näiden pelkistettyjen lauseiden pohjalta analyysin alaluokat muodostuivat teoriaosan käsitteitä lapsen tuen tarpeiden syistä hyödyntämällä. Alaluokkia muodostui yhteensä kuusi ja ne nimettiin seuraavasti: *kielelliset haasteet, motoriset haasteet, sosioemotionaaliset haasteet, keskittymisen ja tarkkaavaisuuden haasteet, kehitysviivästymät/kehitysvammaisuus/autismin kirjon piirteet sekä lapsen elämäntilanteesta johtuvat haasteet*. Kaikkia teoriaosassa kuvattuja tuen tarpeiden syitä ei käytetty analyysissä, koska niitä ei esiintynyt tänä toimintakautena haastateltujen opettajien ryhmissä lapsilla tuen tarpeen syinä. Syntyneistä alaluokista muodostettiin kaksi yläluokkaa seuraavasti: *lapsen tukeminen sujuu osana ryhmän toimintaa ja lapsi tarvitsee paljon yksilöllistä tukea*. Yläluokista muodostui yksi yhdistävä luokka, joka sai nimekseen *tuen tarpeen syyn vaikutus lapsen saamaan tukeen*. Alla olevassa taulukossa (taulukko 3.) on kuvattu teoriaohjaavan sisällönanalyysin eteneminen neljän alaluokan osalta.

### TAULUKKO 3. Kolmannen tutkimuskysymyksen sisällönanalyysin eteneminen

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka
"Kielellisten taitojen puutteita on aika monella, että se on hyvin yleistä nykyään, että kielelliset taidot on heikot."	Kielellisten taitojen puutteet ovat yleisiä.	Kielelliset haasteet	Lapsen tukeminen sujuu osana ryhmän toimintaa	Tuen tarpeen syyn vaikutus lapsen saamaan tukeen
"Onhan se selkeästi helpompi antaa tukea tällaiseen niinku motoriseen puoleen, et onhan se helpompi."	Motorisia haasteita on helppo tukea.	Motoriset haasteet		
"Kuinka turvataan muiden lasten turvallisuuden tunne ja sitten kun näillä on runsasta kiroilua, haukkumista, aggressiivista käytöstä aikuista kohtaan." "Käyttäytymisen puolen haasteet, niin nehän on aina kimurantteja."	Käyttäytymisen haasteet ovat hankalia ryhmässä.	Sosioemotionaaliset haasteet	Lapsi tarvitsee paljon yksilöllistä tukea	
"Meillä on paljon keskittymisen pulmia tässä ryhmässä."	Keskittymisen haasteet ovat tavallisia.	Keskittymisen ja tarkkaavaisuuden haasteet		

# 5 TEHOSTETULLA TAI ERITYISELLÄ TUELLA OLEVAN LAPSEN SAAMA TUKI VARHAISKASVATUSRYHMÄSSÄ

## 5.1 Aikuinen tuen antajana

Tämän tutkimuksen ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä selvitettiin varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä tehostetulla tai erityisellä tuella olevan lapsen saamasta tuesta lapsiryhmässä. Tutkimuksessa selvisi, että aikuisen läsnäolon merkitystä tuen tarpeisen lapsen tuen toteuttamisessa ei voida väheksyä. Siihen, millaista tukea aikuiset pystyivät lapsille ryhmässä antamaan, vaikuttavat monet eri tekijät, kuten opettajien haastatteluissa tuli ilmi. Merkittävänä keinona lasten tukemiseksi opettajat kokivat sen, että ryhmissä oli riittävästi henkilökuntaa tehostetulla tai erityisellä tuella olevien lasten tukemiseksi. Riittävä kasvattajaresurssi mahdollisti *aikuisen antaman tuen tiiviimpänä läsnäolona* lapsen päivässä. Tutkimuskunnassa niitä kasvattajatiimejä, joissa oli useampia tuen tarpeisia lapsia, tai joku lapsi hyvin vaativin tuen tarpein, vahvistettiin ylimääräisellä kasvatusvastuullisella kasvattajalla varhaiskasvatuksen avustajan sijaan. Tässä tutkimuksessa jatkossa näistä kasvattajista käytetään termiä lisäkasvattaja.

Haastateltujen opettajien ryhmissä yhdeksässä oli lisäkasvattajaresurssi lasten tukemiseksi. Muutamassa haastateltujen opettajien ryhmistä myös lasten määrä ryhmissä oli pienempi lasten paremman tukemisen mahdollistamiseksi tai muiden syiden takia. Osa opettajista koki, että lisäresurssin saaminen ryhmään oli kestänyt liian kauan, ja yhteen ryhmään ei saatu rekrytoituksi lisäkasvattajaa yrityksistä huolimatta.

Pääasiassa lisäkasvattajaresurssia hyödynnettiin arjen toiminnassa siten, että lapset pystyttiin jakamaan pienempiin ryhmiin, joko niin, että yhdessä

pienryhmässä oli kaksi kasvattajaa tukemassa lapsia, tai niin, että koko lapsiryhmä jaettiin useamman kasvattajan kesken. Siirtymätilanteissa lisäkasvattajan tuoma lisäresurssi koettiin arvokkaaksi tueksi ja siirtymät toteutettiin porrastetusti niin, että eteistiloissa oli mahdollisimman vähän lapsia kerrallaan.

Kun meillä on se lisäkasvattaja, niin me ollaan sitten jaettu lapset pienempiin ryhmiin. Niin silloin, kun lapset on jaettu neljään pienryhmään kolmen sijaan, niin kyllähän ne pienryhmät on pienempiä. -Vo1

Että pystytään, pystytään mahdollistamaan se aikuisen tuki siinä, se kannattelu ja opastus ja semmoinen lämmin vuorovaikutustilanne siihen siirtymään. -Vo8

Osa lapsista tarvitsi aikuisen läsnäoloa piiritilanteissa ja arjen perustoiminnoissa. Lisäkasvattajan avulla aikuinen pystyi piiritilanteessa tarvittaessa tarjoamaan lapselle syliä, rauhoittavaa kosketusta ja vierellä olemista. Myös mahdollisissa haastavissa käyttäytymisen tilanteissa aikuinen pystyi poistumaan lapsen kanssa ryhmätilasta toiseen tilaan rauhoittumaan. Osa lapsista pystyi osallistumaan yhteisleikkiin toisten lasten kanssa ainoastaan aikuisen vahvalla tuella, ja lisäkasvattajaresurssi mahdollisti kasvattajan osallistumisen lasten leikkeihin. Tuen tarpeiset lapset saivat tarpeidensa mukaan myös kahdenkeskistä aikaa aikuisen kanssa. Heidän kanssaan harjoiteltiin säännöllisesti lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan harjoiteltaviksi kirjattuja asioita joko kaksin kasvattajan kanssa tai kasvattajan ja pienen lapsiryhmän kanssa yhdessä.

Kuudessa ryhmässä osalla lapsista tuen tarpeet olivat niin suuria, että selviytyäkseen varhaiskasvatuspäivästä lapset tarvitsivat oman aikuisen rinnalla kulkijaksi koko päivän ajaksi. Tällöin saatu lisäkasvattajaresurssi kohdistui ainoastaan yhteen tai kahteen lapseen muiden lasten jäädessä vaille lisäkasvattajan tuomaa ylimääräistä tukea.

No ihan siis sitä, että se aikuinen ylipäättänsä on siinä vieressä, koska meillä on siis tehostetulla tuella semmoisia lapsia, jotka tarvitsee sen aikuisen niin kun oikeasti koko ajan siihen vierelleen. -Vo2

Lisäkasvattajaresurssilla oman aikuisen nimeäminen varhaiskasvatuspäivän ajaksi onnistui, mutta vaati kasvattajilta jatkuvaa arjen suunnittelua ja tarkkaa aikatauluttamista, sekä sen miettimistä, miten lapsen päivä saadaan sujumaan

parhaalla mahdollisella tavalla myös henkilökunnan kuormittuminen huomioiden. Muutamia lapsia kuormittivat lapsiryhmässä olemisesta niin paljon, että heidän kohdallaan jouduttiin miettimään sitä, että hyötyisikö lapsi enemmän aikuisen kanssa kaksin olemisesta kuin ryhmässä toisten lasten kanssa toimimisesta. Opettajat kokivat aikuiselta saadun henkilökohtaisen tuen ja avun määrän merkittävimmäksi eroksi, tehostetulla tai erityisellä tuella olevan lapsen saamaan tukeen verrattuna yleisellä tuella olevan lapsen saamaan tukeen.

Tuen tarpeiset lapset saa niinku lisäkasvattajalta semmoista niinku ekstra-aikaa. -Vo3

*Henkilökunnan saama tuki kasvatustyölle* oli merkityksellistä haastateltujen opettajien mielestä. Pystyäkseen toteuttamaan laadukasta varhaiskasvatusta ja tukemaan tuen tarpeessa olevia lapsia henkilökunta tarvitsi tukea omaan työhönsä. Haastatellut opettajat kokivat oman tiimin toimivuuden merkityksen suureksi lasten tukemisessa. Myös kasvattajien ammattitaito ja pedagoginen osaaminen korostuivat lasten tukemisessa.

Että kun me ajatellaan hyvin samalla tavalla niinku sekä työnteosta, että myöskin se asenne siihen lapseen ja lapsuuteen on jotenkin niinku samanlainen meillä. -Vo2

Tosi ammattitaitoiset työkaverit, että me tehdään jotenkin hyvin tiimissä töitä. -Vo3

Se, että kaikki noudattivat yhdessä sovittuja pelisääntöjä ja sopimuksia, koettiin tärkeäksi. Opettajat kokivat, että halua ja asennetta lasten tukemiseen kyllä oli, mutta aina tukeminen ei onnistunut vaihtuvien henkilöstötilanteiden vuoksi. Omalla tiimillä toimiessaan kasvattajat pystyivät tarjoamaan tukea, mutta omien kasvattajien poissa ollessa tuen antaminen oli vaikeampaa ja lapset reagoivat muuttuviin henkilöstötilanteisiin. Opettajat kokivat, että heidän ryhmässään kaikki kasvattajat osallistuivat lasten tukemiseen, mutta opettajalla oli vastuu huolehtia, että tuki toteutuu ryhmissä. Tarvittaessa he muistuttelivat tiimin jäseniä tuen toteuttamisesta ja arjen pedagogiikasta. Lisäksi opettajilla oli vastuu varhaiskasvatussuunnitelmien kirjaamisesta, varhaiskasvatuskeskustelujen pitämisestä ja järjestämisestä, yhteistyöstä konsultoivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan (kveo) ja muiden asiantuntijoiden kanssa.

Kolmessa ryhmässä oli myös ollut projektiluonteisesti käytössä alueellisten varhaiskasvatuksen opettajien tuki. Heidän tukensa kohdentui yksilöllisesti suunnitellen ryhmän tarpeiden pohjalta pedagogiikan kehittämiseen, kasvattajien tukemiseen tai pienryhmän ohjaamiseen tuen tarpeisille lapsille. Myös tämä lisäkasvattajaresurssi koettiin arvokkaaksi avuksi nimenomaan ulkopuolisen näkökulman tuojana arjen haastaviin tilanteisiin.

Kveon tuki koettiin merkitykselliseksi lapsen tukemisessa sekä kasvattajien jaksamisen ja osaamisen tukemisessa että erityisopetuksen antamisessa lapsille. Haastateltavien opettajien kokemukset kveolta saadusta tuesta vaihtelivat, suurimman osan ollessa tyytyväisiä saamaansa tukeen. Nämä opettajat kokivat, että työtä tehtiin yhdessä lapsen parhaaksi, ja että kveolta voi aina saada apua hankalissa tilanteissa ja häntä voi aina pyytää ryhmään havainnoimaan ja miettimään arkea yhdessä. Suurimmassa osassa ryhmiä kveot kävivät jokseenkin säännöllisesti ja suunnitellusti, tai yhteyttä pidettiin ainakin puhelimitse. Muutamassa ryhmässä kveo oli pitänyt pienryhmiä tai tavannut tuella olevaa lasta kaksin harjoitellen vaikkapa vuorovaikutustaitoja. Opettajat arvostivat suuresti kveon asiantuntijuutta ja osallistumista lapsen tuen suunnitteluun ja yhteistyöhön lasten vanhempien ja yhteistyötahojen kanssa.

Me ollaan saatu ihan käytännön tukea, että hän on osallistunut meidän tiimipalaveriiniin ja me ollaan voitu keskustella hänen kanssaan, niin hänen kanssaan asioista ja hän on muun muassa meidän ryhmässä pitänyt vaikka semmoista leikkikerhoo. -Vo5

Että kun on sitten tää konsultoiva varhaiskasvatuksen erityisopettaja käytössä, niin se on, on tietysti tosi tärkeä tuki meille ryhmään ollut, ettei sitten jäädä niiden meidän huomioiden ja ajatusten kanssa yksin. -Vo10

Kaksi haastateltua opettajaa koki jääneensä ilman riittävää kveon tukea. He kokivat, että kveo oli kiireinen, eikä häntä saa kunnolla puhelimella tai viesteillä kiinni. He toivoivat kveolta tukea nimenomaan läsnäolona arkeen ja mallittamaan toimintaa tuen tarpeisten lasten kanssa. Näillä opettajilla oli se kokemus, ettei erityisellä tuella olevan lapsen erityisopetus ollut toteutunut suunnitellulla tavalla ja tähän toivottiin muutosta. Tyytymättömät opettajat tiedostivat kuitenkin kveojen työalueiden suuruuden ja toivoivat tähän parannusta kunnan puolelta.

Jos isossa päiväkodissa on tukea tarvitsevia lapsia jokaisessa ryhmässä useampia, niin sehän on täysin mahdoton yhtälö, vaikka kveo haluaisi.. niin

eihän hän ehdi muuta kuin olla mukana niissä tietyissä palavereissa. Ei hän ehdi antaa erityisen tuen lapselle yhtään niinku sekuntia ja semmoista, semmoista, niin mitä se nyt olisi, erityisopetusta. -Vo7

Esihenkilöiden antamalla tuella ja resursseilla oli suuri merkitys opettajien jaksamiseen ja mahdollisuuden toteuttaa laadukasta pedagogiikka ryhmissään. Haastateltujen opettajien kokemukset esihenkilöltä saadusta tuesta työlleen haastavissa tilanteissa vaihtelivat paljon. Suurin osa koki saavansa riittävästi tukea esihenkilöltä, ja pienempi osa taas koki esihenkilöltä saadun tuen riittämättömäksi. Haastatellut opettajat kokivat, että esihenkilöt olivat kovin kiireisiä ja ajoittain vaikeasti tavoitettavia. Useampi kasvattaja mainitsi, ettei esihenkilöä arjessa juuri näy, jos ryhmässä menee hyvin ja asiat sujuvat. Esihenkilötoimintaan tyytymättömät opettajat eivät ajatelleet tuen puutteen johtuvan niinkään persoonasta, vaan näkivät puutteita varhaiskasvatuksen rakenteissa ja esihenkilöiden työmäärän liian suurena. Esihenkilöiden vaikutusmahdollisuudet tukea omaa henkilöstöään resurssien osalta koettiin puutteellisiksi.

Esihenkilöltä saa niinku sitä tukea, että vaikeassa tilanteessa voi sitten soittaa ja purkaa sitä omaa mieltänsä. Mutta koen, että esihenkilö ei pysty sitten johonkin ryhmärakenteeseen, -kokoon tai tämmöisiin sitten loppujen lopuksi kuitenkin niin paljon vaikuttaan. -Vo1

Muutama haastateltu opettaja toivoi oman työnsä tueksi erityisen haastaviin kasvatustilanteisiin työnantajalta vahvempaa tukea työnohjauksen muodossa. Nämä opettajat toivoivat, että työnohjauksen kaltaista tukea voitaisiin saada jo ennakoivasti, jos tiedetään tulevan lapsiryhmän olevan kovin haasteellinen. Myös muiden yhteistyötahojen, kuten työsuojelun, apua toivottiin ilman, että työntekijöiden pitää itse asiaa kovasti vaatia.

Yhteistyötä vanhempien kanssa kuvattiin merkitykselliseksi lapsen tukemisessa. Opettajat kokivat avoimen ja luottamuksellisen suhteen vanhempiin olevan merkityksellistä lapsen tukemisessa. Lähes kaikki haastatellut opettajat kuvasivat suhdetta vanhempiin hyväksi, ja asioista puhuttiin avoimesti puolin ja toisin.

No mun mielestä tää yhteistyö on aika semmoista avointa, lämminhenkistä ja avointa. -Vo3

Joskus yhteisen kielen puute kasvattajien ja vanhempien kanssa vaikeutti yhteistyötä. Tulkkeja käytettiin tarvittaessa apuna ainakin varhaiskasvatuskeskusteluissa. Jos vanhempien tuki varhaiskasvatuksen kasvatustyölle puuttui tai näkemykset varhaiskasvatuksen kasvattajien ja vanhempien välillä olivat kovin erilaiset, niin tuen antaminen oli paljon haasteellisempaa.

Haastateltavien opettajien kokemukset yhteistyön tiivyydestä vanhempien kanssa vaihtelivat paljon johtuen lapsen tuen tarpeesta. Osa opettajista kuvasi, ettei yhteistyö poikkea yleisen tuen lasten vanhempien kanssa verrattuna tehostetun tai erityisen tuen lasten vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön lukuun ottamatta useampia varhaiskasvatuskeskusteluja. Osa opettajista puolestaan kuvasi yhteistyön olevan todella tiivistä.

Kyllä se sillä lailla eroaa, että yhteistyön määrä on huimasti isompi. Ja etenkin, kun asiat on niinku etenemisvaiheessa, niin se yhteydenpito on kyl niinku määrällisesti ja ja tota ajallisesti tosi paljon isompaa kuin yleisen tuen lapsilla. -Vo7

No ehkä se on vähä tiiviimpää, että tietysti niinku varmaan, niin varmaan se aavistuksen tiiviimpää saattaa olla, varsinkin jos on jotain prosesseja kesken myöskin muualla. -Vo2

Tiiviimmässä yhteistyössä päivittäisten tulo- ja hakukeskustelujen lisäksi vanhempiin oltiin yhteydessä monta kertaa viikossa puhelimitse, reissuvihon tai päikkyviestien avulla. Osa tiiviimmästä yhteistyöstä oli ennalta sovittua ja säännöllistä, ja osa oli spontaania lapsen tilanteesta johtuvaa. Tiettyjen lasten vanhempia tavattiin säännöllisesti keskustelujen merkeissä. Opettajat kuvasivat myös vanhempainiltoja yhteistyön muotona vanhempien kanssa. Opettajat mainitsivat, että osa vanhemmista tarvitsi paljon tukea omaan vanhemmuuteensa, ja tällöin yhteistyö vanhempien kanssa oli tiiviimpää lapsen tuen asteesta riippumatta.

Opettajat kokivat tärkeänä tukena omalle työlleen yhteistyön lasten terapeuttien (puhe-, toiminta- ja fysioterapeutit), ja muiden lasten asioissa olevien asiantuntijoiden kanssa. Heiltä opettajat saivat työhönsä konkreettisia vinkkejä ja neuvoja lapsen tukemiseksi.

Sieltä tulee tosi hyviä vinkkejä siihen meidän käytäntöön ja arkeen, miten voidaan edesauttaa lapsen hyvinvointia. -Vo10

Lasten palavereissa on eri asiantuntijoita välillä mukana ja mä koen, että on tosi tärkeätä tehdä semmoista moniammatillista yhteistyötä, saa tietoa ja vinkkejä. -Vo3

Osa lasten terapioidista toteutui varhaiskasvatuspäivän aikana, ja ainakin ajoittain kasvattajilla oli mahdollisuus olla mukana terapiakäynneillä ja nähdä käytännössä, miten lapsen kanssa olisi hyvä toimia. Terapeutit osallistuivat myös lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laatimiseen ja heidän ammattitaitoaan hyödyntäen lapsille laadittiin lasta hyödyttävät yksilölliset tavoitteet.

## *5.2 Lapsen saama menetelmätuki*

Haastateltujen opettajien ryhmissä oli käytössä monenlaisia menetelmiä tehostetulla tai erityisellä tuella olevien lasten tukemiseksi. Menetelmät olivat käytössä osittain kaikkien lasten kanssa, mutta tehostetulla tai erityisellä tuella olevien lasten kanssa menetelmiä käytettiin yksilöllisemmin ja suunnitellummin. Kaikki opettajat kuvasivat tärkeimmäksi tukimenetelmäksi laadukkaan pedagogisen toiminnan eri muodoissaan. *Pedagoginen tuki lapselle* toteutettiin yksilöllisesti lapsen tarpeiden pohjalta. Sensitiiviset ja lapsen yksilöllisiä tarpeita huomioivat ja tukevat kasvatustavat korostuivat opettajien vastauksissa.

Se lapsen koko päivä mietitään silleen, että sen olisi mahdollista toimia niinku omalla parhaalla tavallansa ja jotenkin, että se saisi ne omat kykynsä esiin, että aikuisen tehtävä on jotenki kannatella. -Vo6

Opettajien vastauksissa korostuivat hyvin suunniteltu ja strukturoitu arki, jossa lapset aina tietävät, mitä seuraavaksi tapahtuu, ja mitä heiltä odotetaan. Erityisesti sujuvat siirtymät mainittiin useaan kertaan arkea helpottavana ja kaikkia lapsia tukevana asiana.

Vaikka ihan se meidän vahva strukturi ryhmässä, joka sitten tukee, ne tietää mitä me tehdään seuraavaksi, että se on niinku se ihan tavallaan tärkein kaikille. -Vo6

Ennakointia eri muodoissaan käytettiin kaikissa ryhmissä. Ennakointia käytettiin kaikkien lasten kanssa, mutta joillakin lapsilla ennakoinnin tuli olla henkilökohtaista, jotta lapsi pystyi toimimaan ryhmän mukana varhaiskasvatuksen arjessa. Osalla ennakoinnin tukena oli käytössään erilaisia

ajastimia, osalla liikennevalot. Osa havainnollisti ajan kulumista sormilla näyttäen tai laskien, osa erilaisin kuvakortein.

Me ennakoidaan asioita ja tuntuu välillä, että on ennakkoinnin ennakointiakin sitten. -Vo1

Me ennakoidaan ja nimenomaan näitä tilanteita, kun me tunnetaan lapset ja tiedetään miten ne toimii ja millaisissa kohdissa sitä, sitä sitten ehkä on haastetta ja tuen tarvetta. -Vo8

Pedagogisen tuen muodoista yhdeksi tärkeimmäksi nousi pienryhmätoiminta eri muodoissaan. Osassa ryhmiä pienryhmät jaettiin lasten iän mukaan, osassa toiminnan mukaan, ja osassa ryhmät olivat pysyviä lasten ja aikuisten osalta, ja osassa oli vaihtuvuutta joko lasten tai kasvattajien osalta. Pienryhmien koko vaihteli tuen tarpeisten lasten tarpeiden vaativuuden ja käytettävissä olevien kasvattajien määrän takia. Joissain ryhmissä pienryhmän koko saattoi olla hyvin pieni, ja joissain ryhmissä yhtä pienryhmää ohjasi kaksi kasvattajaa. Kaikki opettajat näkivät pienryhmätoiminnan ja mahdollisimman pienissä ryhmissä toimimisen toimivana tapana tukea kaikkien lasten kehitystä, kun lapsia ei "liikuteltu suurina massoina". Pienryhmä mahdollisti lasten tarkemman havainnoinnin ja toiminnan suunnittelemisen lasten tarpeista lähtien.

Sitten siinä lähettyvillä on aikuinen, kun on vaan se pieni porukka, oma pienryhmä. -Vo1

Me ollaan jaettu ryhmätoimintaa esimerkiksi niin, että ne jaetaan sitten niinku toiminnan mukaan. Eliikä mietitään, että mitä juuri tähän toimintaan, minkälainen pienryhmä tukee niinku sitä toimintaa ja lasta. Että ei ole semmoisia pysyviä pienryhmiä, joiden kanssa kuljetaan vain päivästä toiseen. -Vo2

Me ollaan tehty iän mukaan, että on iän mukaiset ja ne toimii niinku aamupäivällä ne iän mukaiset pienryhmät. -Vo9

Lepohetkillä tietyille lapsille oli mietitty sänkypaikka erityisen tarkkaan rauhoittumisen helpottamiseksi. Myös aikuisen oli hyvä päästä sängyn viereen auttamaan lasta rauhoittumaan tai nukahtamaan.

Saatetaan katsoa se sänkypaikka mikä hänelle on niinku paras, jos lapsi on vaikka kovin levoton. Ne kuvat saattaa tukea siinä sängyssä sitä nukkumista tai painopeittoja on ollut käytössä. -Vo3

Ja nukkarissa on mietitty, että on semmoinen reunapaikka mihinkä pääsee aikuinen viereen tarvittaessa. -Vo1

Muutamilla lapsilla oli lepohetkellä käytössään omat kuulokkeet ja ipad, mistä he kuuntelivat omaa satua. Joidenkin lasten kohdalla oli sovittu, että lepohetkellä oli myös sallittua istua, jos silloin oli helpompi rauhoittua sadun kuuntelemiseen ja lepäämiseen. Muutaman lapsen oli mahdotonta levätä toisten lasten kanssa samassa huoneessa, ja he lepäsivät toisessa huoneessa yhdessä kasvattajan kanssa.

Lasten ruokailu- ja naulakkopaikkojen valintaan oli myös kiinnitetty erityistä huomiota. Usein naulakon päätypaikka oli paras mahdollistaen tietyn välimatkan kavereihin ja väljyyden eteistilassa. Ruokailupaikan valinnassa opettajat mainitsivat usein oleellista olevan rauhallisen sijainnin ja rauhalliset ruokailukaverit sekä aikuisen vierellä istumisen. Joitain lapsia tuki istuminen selkä seinää vasten, jolloin ei tarvinnut huolehtia siitä, mitä selän takana tapahtui. Muutaman lapsen tukena ruokailussa oli ruokapöytään kiinnitetty kuva-alusta, jossa näkyi ruokailun eteneminen tai ruokana olevat ruokalajit. Muutamassa ryhmässä lasten ruokailu tapahtui useammassa eri tilassa.

Ja on mietitty sellainen nurkka-, reunapaikka ja silleen on mietitty, että aikuinen istuu siinä vieressä. -Vo1

Ryhmissä käytettiin paljon positiivista pedagogiikkaa lasten tukemiseksi. Kehuminen, kannustaminen ja pienten onnistumisten huomioiminen olivat osa kasvattajien perustoimintaa. Useat opettajat kertoivat ryhmissä käytössä olevista palkkiojärjestelmistä. Lapset keräsivät tarroja tai muita merkintöjä onnistuneista suorituksistaan ja saivat tietyn määrän merkintöjä kerättyään jonkin ennalta sovitun palkinnon. Tällainen palkinto saattoi olla vaikka yhteinen kahdenkeskinen tekeminen kasvattajan kanssa tai mieluinen leikki yhdessä kaverin kanssa.

Opettajat kertoivat ryhmän tuella olevan suurta merkitystä tuen tarpeisen lapsen oppimiselle ja kehittymiselle. Ryhmäytymiseen oli syksyllä kiinnitetty paljon huomiota, ja siinä oli pääasiassa onnistuttu hyvin. Opettajat kokivat kaikkien lasten päässeen osaksi ryhmää ja yhdessä harjoiteltiin erilaisia taitoja.

Ryhmäytyminen on hirveän hyvin saatu heti tuolta syksystä lähtemään, jotenkin se porukka on saatu semmoseksi hirveästi toisiaan tukevaksi. -Vo8

Muutammat opettajat kertoivat kuitenkin, että lapset, joilla oli isoja käyttäytymisen haasteita, olivat leimautuneet toisten lasten silmissä ja heidän pääsynsä leikkiin toisten lasten kanssa oli sen vuoksi vaikeaa. Yhteisleikki vaati voimakasta kannattelua aikuiselta ja aikuisen osallistumista leikkiin.

Siinä on siis tosi vahva kasvattajan tuki aina. Niin kyllä ne pääsee mukaan, mutta sit jos tapahtuu pari puremista peräkkäin, niin sitten ne lapset luonnollisesti sanoo, et nyt mä en halua leikkiä sun kanssa. -Vo4

Ryhmissä käytettiin monipuolisia *konkreettisia menetelmiä lasten tukemiseksi*. Lähes jokaisessa ryhmässä oli käytössä kuvatuki jossain muodossa. Ryhmän lasten tarpeiden mukaan ryhmissä oli kuvitettu arjen tilanteet, viikko-ohjelma ja päiväohjelma. Ryhmissä oli käytössä erilaisia tunteiden säätelyä ja ilmaisua tukevia kuvia. Joillain lapsilla oli käytössään henkilökohtaisia kuvia tai kuvatauluja päivän eri tilanteissa. Ensin-sitten kortit olivat käytössä useammalla opettajalla. Muutamassa ryhmässä kasvattajilla oli kaulassaan kaulanauha, jossa oli kuvat arjen tilanteista helposti aikuisen saatavilla lapselle näytettäväksi. Osalla lapsista oli ilmaisunsa tukena käytössään kuvakommunikaatiokansio, ja osassa ryhmistä käytettiin myös tukiviittomia puheen tukena. Muutamassa ryhmässä kasvattajat käyttivät lasten kanssa aktiivisesti pikapiirtämistä asioiden ymmärtämisen ja hahmottamisen tukena.

Pikapiirtäminen vaikka on yksi tukimuoto. -Vo5

Meillä on kaikilla avainkaulanauhat, että pystytään niinku jokaiselle tarjoaa vaikka oman toiminnan ohjauksellista tukea vaikka riisumisessa ja pukemisessa. Että on kuvatuki, että mitä ensin ja mitä sitten. -Vo4

Osa opettajista kuvasi haasteelliseksi esteettömien kommunikaatiomenetelmien käyttämisen ja käyttöön ottamisen, ja tähän he olisivat kaivanneet lisää tukea. Useampi opettaja kuitenkin kertoi ryhmänsä saaneen ohjausta esteettömien kommunikaatiomenetelmien käyttämiseen ulkopuoliselta kommunikaatio-ohjaajalta.

Nää vaihtoehtoiset kommunikaatiomenetelmät, että me ollaan harjoitteluasteella kasvattajat siinä. -Vo5

Lapset tarvitsivat tukea arjen erilaisissa tilanteissa ja erilaisia tukimenetelmiä oli käytössä hyvin yksilöllisesti. Opettajat kertoivat, että he olivat halukkaita

kokeilemaan monenlaisia menetelmiä ja välineitä lapsen tukemiseksi ja arjessa pärjäämisen helpottamiseksi. Aktiiviytyä oli käytössä monella lapsella, ja sitä oli kokeiltu vaihtelevalla menestyksellä vieläkin useammalla lapsella. Joillain lapsilla se selkeästi helpotti liikehtimisen tarvetta, mutta osalle siitä ei ollut hyötyä. Osa lapsista hyötyi siitä, että keskittymistä vaativilla hetkillä he saivat käteensä jotakin hypisteltävää. Ryhmissä oli lasten käytössä sinitarraa, kuminauhoja, nystyräpaloja ja muita stressileluja. Opettajat kuvasivat myös erilaisten toiminnallisten menetelmien kuten vuorovaikutusleikki, Roihukset -materiaali, kuvin tuettu leikki tai erilaiset tunneasioihin tarkoitetut materiaalit, käyttämistä lasten tukemiseksi ja taitojen harjoittamiseksi. Näitä erilaisia menetelmiä ja välineitä oli useita, ja niitä käytettiin ryhmissä systemaattisesti ja säännöllisesti tietyn ajan. Heti ei luovutettu, vaikka olisi tuntunut siltä, ettei menetelmä toiminut toivotulla tavalla.

Suurin osa haastatelluista opettajista koki, että he pystyivät tukemaan lapsia melko hyvin ryhmissään, mutta heidän mukaansa aina voisi tehdä enemmän ja paremmin. Muutama opettaja koki, että heidän antamansa tuki ei ollut millään lailla riittävää. Opettajilla oli huolta siitä, että niissä ryhmissä, joissa oli erittäin isoilla tuen tarpeilla olevia lapsia niin, yleisen tuen lapset jäivät vaille riittävää huomiota. He joutuivat selviämään liikaa itsekseen, kun tuen tarpeiset lapset veivät aikuisten resurssit ja voimavarat.

Mutta sitten ne yleisen tuen lapset, kun ne jää niin vähälle ja heilläkin on tarpeita ja pitäisi heidän vasutavoitteita ja niitä viedä eteenpäin ja tosi usein he vaan jäävät niin vähälle, niin huono omatunto tässä on niinku jatkuvasti heistä. -Vo9

Niin kyllähän siinä semmoinen vaara on, että niiltä yleisen tuen lapsilta tavallaan se resurssi otetaan sinne tota, jotka sitä tukea tarvitsee. -Vo2

# 6 LAKIUUDISTUKSEN 2022 VAIKUTUS LAPSEN SAAMAAN TUKEEN

## 6.1 *Lakiuudistus on muuttanut tuen prosessia*

Varhaiskasvatuslain (2022) osauudistus toi muutoksia lapsen tukiprosessiin. Toisella tutkimuskysymyksellä selvitettiin varhaiskasvatuslain (2022) uudistuksen vaikutuksia lapsiryhmätyöhön opettajien kokemusten mukaan. Suurin osa haastatelluista opettajista koki muutoksen tarpeelliseksi ja hyväksi. Haastatellut opettajat kokivat, että muutos toi selkeyttä ja yhtenäisyyttä tuen prosessiin ja toteuttamiseen niin kunnallisella tasolla kuin valtakunnallisestikin. Varhaiskasvatussyksiköissä oli vaihtelevasti käyty keskusteluja tuen muutoksesta ja sen velvoittavuudesta lapsiryhmissä. Opettajat kokivat, että pääsääntöisesti kasvattajien mielipiteet olivat positiivisia ja asiaan sitouduttiin, koska laki niin vaatii. Opettajat kokivat hyväksi sen, että lakiuudistus velvoittaa erottelemaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa pedagogisen, rakenteellisen ja hoidollisen tuen toteuttamisen. He kokivat, että annettavien *tuen muotojen erittely* selkeyttää omaa ajattelua tuen toteuttamisessa ja arvioinnissa. Osa opettajista oli ajatusten selkiyttämiseksi luonut itselleen listoja asioista, jotka kuuluvat pedagogiseen, rakenteelliseen ja hoidolliseen tukeen. Listasta oli sitten helppo poimia kullekin lapselle sopivat tukimuodot.

Se on tuonut tuo lakimuutos vähän selkeämmät niinku vaatimukset, ohjeistukset ja raamit. On tuonut nimenomaan sitä selkeyttä ja sitä varmuutta niinku omaan työhön. Kyllä on ihan hyvä muutos. -Vo8

Se on enemmän semmoinen positiivinen asia. Se on hyvä ja varmasti yhtenäistää näitä yksiköiden ja kaikkien käytäntöjä. Että mä näen sitten, että mennään samaan suuntaan kaikki. -Vo10

*Hallintopäätösprosessin* toimivuus ja tarpeellisuus jakoi opettajien mielipiteitä selkeästi. Pieni osa opettajista koki prosessin turhan raskaana ja monimutkaisena, ja isompi osa kuvasi prosessin sujuvan helposti yhteistyössä vanhempien, kveon ja esihenkilön kanssa. Muutama opettaja mainitsi, että tuen käynnistäminen sujui ennen lakimuutosta nopeammin, kun kveo, vanhemmat ja opettaja pystyivät päättämään asiasta keskenään ja tuki alkoi saman tien palaverin jälkeen. Kuitenkin kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että käytännössä lapsen tuen aloittamiseen sillä ei ollut vaikutusta, oliko lapsen tuen hallintopäätös vielä valmistunut vai ei.

Mutta lapsihan saa sitä tukea tietenkin jo siitä lähtien, kun me huomataan, että tarvitsee tällaista tukea, että siihen se ei tavallaan oo vaikuttanut. -Vo6

Mä hoidan sitä lasta ja tuen sitä lasta, opetan ja kasvatan ihan samalla tavalla, oli se paperi tai ei. Silleen se ei niinku tarkoita arjessa mitään, että ei se ole niin, että me ruvetaan käyttää tukiviittomia sitten, kun se päätös on saatu. Eihän se missään nimessä niin mene. -Vo8

Opettajat kuvasivat, ettei heidän oma osuutensa lapsen tuen kirjaamisessa ollut juuri muuttunut. He kirjasivat tukikohdan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan niin kuin ennenkin. Jotkut opettajat kyllä mainitsivat, että kirjaaminen aiheuttaa nyt enemmän paineita, kun hallintopäätös pohjautuu osittain heidän kirjauksiinsa.

No käytännössä ehkä jotenkin koen sen, että kun se, että mitä sinne kirjataan, niin ne on nyt enemmän suurennuslasin alla, että ne on oikeasti toteuduttava, kun se hallintopäätös sieltä tulee. Ja sitten se tekee käytännössä sen, että ne kirjataan huolellisemmin ja niihin kyllä sitten sitoudutaan. -Vo4

Kirjaamisprosessin lisäksi opettajien osuuteen tukiprosessissa kuului asian puheeksi ottaminen vanhempien kanssa ja huoltajan kuulemislomakkeen antaminen vanhemmille. Huoltajien kuulemislomake herätti hieman ristiriitaisia tunteita opettajissa. Sen virallisuutta ja kylmyyttä moitittiin, mutta toisaalta koettiin, että asioiden huolellinen pohjustaminen vanhemmille ja lomakkeen antaminen henkilökohtaisesti auttoi vanhempia ymmärtämään paremmin, mistä koko asiassa oli loppujen lopuksi kyse.

Vanhemmatki on niinku ihmetellyt, että miksi täytyy olla tällainen virallinen paperi, jotenki tällaiset niinku mietityttä, että onko tää tehty jotenki liian viralliseksi ja jähmeäksi. -Vo7

Me ollaan pohjustettu se hyvin ja ainakin mä myin sen, että mun mielestä tää on niinku teidän turvaksi parempi, että nää päätökset tulee teille kotiin ja muuta, että tiedätte sitten mitä teille on luvattu ja mitä olette oikeutettuja vaatimaan. Niin mun mielestä ne on siis tosi myönteisesti siihen suhtautuneet kaikki. -Vo4

Lapsen palaverin ja opettajan kirjauksien jälkeen esihenkilö ja kveo tekevät lapsen tuen asiasta hallintopäätösesityksen, ja kunnan viranhaltija tekee asiasta lopullisen päätöksen. Moni opettajista mainitsi, että kuullessaan lakiuudistuksen tulosta, he olivat huolissaan oman työmääränsä kasvusta, mutta näin ei ollut tapahtunut, vaan lisätyö suuntautui muille henkilöille. Lähes kaikkia haastateltuja opettajia ihmetytti tukiprosessin hitaus. Kului kuukausia siitä, kun hallintopäätösesitys oli lähetetty eteenpäin, ennen kuin virallinen päätös asiasta tuli.

Tietysti sitten tuota, kun on ne huoltajan kuulemiset ja hallinnolliset päätökset niin tuntuu, että ne työllistää. Työllistää sitten onneksi muita kuin meitä, mutta tota, just syksyllä on tehty ne anomukset nii just viime viikolla se oli, kun tuli ne päätökset niistä, että kauan ne kestää. -Vo1

*Vanhempien osuus lapsen tukiprosessissa on vahvistunut* lakiuudistuksen myötä ja tämän haastatellut opettajat kokivat hyväksi asiaksi. Vanhemmilla on ennenkin ollut mahdollisuus esittää mielipiteensä ja kommenttinsa lapsensa tuen asiasta, mutta lakiuudistuksen myötä vanhemman ja lapsen kuulemisen merkitys on kasvanut, ja heidän ajatuksensa kirjataan ylös lapsen asiakirjoihin. Tosin niissä tapauksissa, jos vanhempi oli eri mieltä lapsen tuen tarpeesta, opettajat kokivat, että vanhempien mukaan saaminen lapsen tuen järjestämiseen oli nyt haastavampaa, kun tukipäätös on virallinen hallintopäätöksineen.

Musta se on hienoa, että vanhemmat on vähän enemmän nyt siinä prosessissa mukana. Ne ymmärtää että tää, no että niillä on myös siinä kanssa rooli ja kyllä ne musta vähän huolellisemmin niitä kirjauksia katsoo. Niin ehkä se vanhempien osuus on siinä hieman myös siinä käytännön tasolla hieman muuttunut. -Vo4

Lakiuudistuksella kunnille ja *varhaiskasvatusyksiköille tuli velvollisuus järjestää tukea* lapselle viipymättä tuen tarpeen ilmettyä. Haastatellut opettajat kokivat tämän hyväksi asiaksi, koska kaikilla lapsilla on nyt samanlainen mahdollisuus saada tukea. He kokivat, että heidän ryhmissään kaikki kasvattajat antoivat lapselle tukea, mutta opettajan tehtäväksi jäi valvoa ja ajoittain muistuttaa ryhmän

muita kasvattajia, että tuki ja lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjatut asiat todellakin toteutuvat lapsen arjessa lain velvoittamalla tavalla. Opettajat kokivat hyvänä asiana tarkan kirjaamisen, mutta osa koki paineita siitä, että arjen haastavissa tilanteissa tuki ei aina toteutunut lapsen suunnitelmaan kirjatulla tavalla.

Tää uus lain velvoittavuus. Niin totta kai ihan se, että sitä tukea täytyy tarjota ja tietysti me kauhean paljon painotamme täällä, että vasun mukaisesti ja lain mukaisesti ja kaikkien täytyy sitoutua. Tää on ehkä enemmän tää lause nyt täällä meillä, niinku mistä me käymme keskustelua nii se, että kaikkien täytyy ja laki velvoittaa. -Vo9

## 6.2 *Lakiuudistuksella ei ole ollut vaikutusta lapsiryhmätyöhön*

Tutkimuskunnassa oli soveltuvin osin perusopetuslain (628/1998) mukainen *kolmiportainen tuki jo aiemmin käytössä*. Opettajat uskoivat, että tällä asialla oli suuri merkitys siihen, ettei lakiuudistuksella ollut mainittavaa muutosta lapsen saamaan tukeen käytännössä lapsiryhmässä. Opettajat kokivat, että *lapsen tuen toteutuminen tuen asteesta huolimatta* oli toteutunut jo aiemmin tutkimuskunnassa, ja lapset olivat saaneet yksilöllistä ja lapsen tarpeiden mukaista tukea varhaiskasvatuksessa riippumatta lapsen tuen tasosta. Kunnassa oli käytössä selkeät prosessit ja toimintatavat tuen järjestämisessä jo ennen lakiuudistusta. Opettajat kokivat, että kunnassa oli jo aiemmin koettu tärkeäksi laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutuminen ja tuen tarpeisten lasten tukeminen oli osa tätä toimintaa.

Mä olen pohtinut, että onko se niinku vaikuttanut, mutta mä koen, että se ei ole kauheasti, koska niistä asioista kuitenkin on huolehdittu aina. Se on tosi tärkeää huolehtia, että se tuki toteutuu. -Vo3

Niinku ajattelen, että se ei ole vaikuttanut, mutta sitten mä en myöskään ajattele, etteikö se jossain olisi vaikuttanut, että me ollaan meidän kunnassa ehkä menty vähän etupeltoon tässä asiassa.. Mä jotenkin ainakin niinku näen sen niin, että meillä on ollut ja oon edelleenkin sitä mieltä, että me ollaan annettu aika vahva tuki niinku lapselle ja niinku ylipäättänsä se asenne siihen tuen järjestämiseen on ollut myönteinen jo ennen kuin sitä on lain mukaan vaadittu. -Vo2

Haastatellut opettajat kuvasivat, että tutkimuskunnassa oli tukitoimena käytössä jo ennen varhaiskasvatuslain (2022) uudistusta *ryhmäkoon pienennys ja*

*lisäkasvattajaresurssi*, jos useammalla lapsella oli tuen tarvetta tai jollain yksittäisellä lapsella oli suuret tuen tarpeet. Erona aikaisempaan ryhmäkoon pienentämiseen oli nyt se, että aikaisemmin ryhmäkoon pienentäminen nimettiin tietylle lapselle ja puhuttiin "kahdenpaikkaisuudesta". Nyt tämä poistui ja ryhmäkoon pienentäminen kohdentuu ryhmään kokonaisuutena, jossa on tuen tarpeisia lapsia, mutta ei lisäkasvattajaa. Opettajat kokivat, ettei lakiuudistuksen velvoittavuus rakenteellisen tuen järjestämisestä lisäkasvattajan tai ryhmäkoon pienentämisen muodossa ollut muuttunut parempaan tai huonompaan suuntaan lakiuudistuksen myötä.

Ryhmäkokoja on välillä saatu pienennettyä tosi paljonkin. Jotenkin tuntuu, että ei laki kyllä ole niinku arjessa vaikuttanut. -Vo7

En tiedä, että olisiko se vaikuttanut sitten tähän lisäkasvattajien sijoituksiin. -Vo5

Lakiuudistuksessa (2022) korostui *inklusiivinen varhaiskasvatus*. Tutkimuskunnassa inklusiivista pedagogiikkaa toteutettiin jo ennen lakiuudistusta. Suurin osa tuen tarpeisista lapsista hoidettiin tavallisissa varhaiskasvatusryhmissä erilaisin yksilöllisin tukitoimin. Kunnassa oli ja on kuitenkin edelleen useampia pienennettyjä lapsiryhmiä, joihin on keskitetty suurimmilla tuen tarpeilla olevia lapsia. Lasten sijoittuminen näihin ryhmiin perustuu aina vanhempien kanssa käytyihin keskusteluihin, ja lapsen hoitopaikka pyritään löytämään mahdollisimman läheltä lapsen kotia. Inklusioperiaatteen mukaisesti näissä ryhmissä suurin osa lapsista on tavallisesti kehittyviä lapsia. Opettajat kokivat tärkeäksi, että myös jatkossa tällaiset ryhmät säilyisivät, osa toivoi pienennettyjä ryhmiä jopa lisää. Heidän kokemuksensa mukaan osa lapsista hyötyy pienemmästä lapsiryhmästä, ja näitä paikkoja ei ole riittävästi tarjolla.

Mutta sittenkin tässä sitten kun miettii, niin onko tämä iso ryhmä oikeasti se oikea paikka. Kun tässä kohtaa isossa lapsiryhmässä ja ehkä mun näkemys olisi, että tarvitsee ehdottomasti pienennettyä ryhmää ehdottomasti, että saisi pienennettyä sitä aistikuormaa. -Vo4

Suurin osa opettajista koki kuitenkin hyväksi asiaksi sen, että erilaiset lapset erilaisine tarpeineen saavat olla lähipäiväkodissa toisten lasten kanssa, eikä heitä lähdetä siirtämään jonnekin samaan erityisopetusta. Tuen asteesta

riippumatta lapsilla on mahdollisuus oppia toisiltaan ja harjoitella erilaisia taitoja. Opettajat kokivat tärkeäksi sen, että kaikki lapset oppivat suvaitsevaisuutta erilaisuutta kohtaan jo pienestä pitäen.

Mut kyl mä niinku toisissaan aattelen, että ei ole myöskään tarkoituksenmukaista, että jos niitä haasteita on, jos sitä tukea niinku lapsi tarvitsee, että se tarkoittaisi sitä, että pitää siirtää jonnekin saamaan sitä tukea. Ihan oikeasti se pitäisi toteutua niin, että tuki pystytään tuomaan sinne missä lapsi on. -Vo2

Tavallaan sitten, kun on näitä tukilapsia ympärillään, että he näkee semmoista käytöstä, mistä on hyvä ottaa mallia. -Vo5

Tuo lapsille semmoista suvaitsevaisuutta ja opitaan, että me ollaan kaikki tärkeitä ja hyviä, että meillä on vaan erilaisia asioita mitä me tarvitaan ja harjoitellaan. -Vo3

Haastateltujen opettajien mielestä pedagoginen toiminta varhaiskasvatusryhmissä ei ollut muuttunut lakiuudistuksen myötä. Suunniteltua ja laadukasta pedagogiikkaa kaikkien lasten yksilölliset tarpeet huomioiden toteutettiin jo ennen lakiuudistustakin. Erityisen tärkeäksi asiaksi laadukkaan pedagogiikan ja inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamiseksi haastatellut opettajat nostivat riittävän henkilökunnan määrän lapsiryhmissä. Muutamia opettajia huolestutti se, että edelleen lapsia oli isoilla tuen tarpeilla ryhmissä ilman riittävää aikuisresurssia, ja silloin varhaiskasvatuksen laatu kärsii ja tukea ei pystytä laadukkaasti toteuttamaan. Vaarana on tällöin, että tuen tarpeinen lapsi leimautuu, muut lapset kokevat turvattomuutta ryhmässä tai kasvattajat uupuvat työssään.

Mutta sitten se pitäisi näkyä hyvin siinä niinku tavallaan sen rakenteellisen tuen muodossa, että saisi lisäresurssia sinne ja saisi sitä pienennettyä ryhmää, jos sitä tuen tarvetta on, kun koska silloin se ei toimi, että ne lapset vaan laitetaan sinne ja sitten pärjälkää. -Vo6

Hoidollisen tuen tarvitsijoita haastateltujen opettajien ryhmissä oli vain muutamia ja näiden ryhmien opettajat kertoivat, että hoidollinen tuki toteutui lapsen tarpeiden mukaisesti niin kuin ennenkin. Aiemminkin lapsen lääkehoidon toteuttaminen oli vaatinut lääkehoitosuunnitelman kirjaamisen ja henkilökunnan perehdyttämisen lapsen lääkehoitoon joko vanhempien tai hoitavan tahon toimesta, lapsen hoidollisen tarpeen vaativuuden mukaan.

# 7 TUEN TARPEEN SYYN VAIKUTUS LAPSEN SAAMAAN TUKEEN

## 7.1 Lapsen tukeminen sujuu osana ryhmän toimintaa

Tämän tutkimuksen yhtenä tutkimusongelmana oli selvittää lapsen tuen tarpeen syyn vaikutusta hänen saamaansa tukeen. Haastateltujen opettajien ryhmissä oli tuen tarpeisia lapsia hyvin erilaisilla tarpeilla, ja lasten tarpeiden vaativuus kuvastui opettajien kokemuksissa. Alla olevassa taulukossa (taulukko 4.) on nähtävillä ne tuen tarpeiden syyt, joita haastateltujen opettajien ryhmissä esiintyi toimintakaudella 2022–2023.

### TAULUKKO 4. Lasten tuen tarpeiden syyt toimintakaudella 2022–2023

<b>Kielelliset haasteet</b> (puheen tuotto/ymmärrys, vuorovaikutus, monikielisyys)
<b>Motoriset haasteet</b>
<b>Keskittymisen ja tarkkaavaisuuden haasteet</b> (levottomuus, keskittymättömyys, tarkkaavaisuus, oman toiminnan ohjaus, ADHD, aistisäätelyn yli- ja aliherkkyys)
<b>Sosioemotionaaliset haasteet</b> (kaveri- ja tunnetaidot, isot käyttäytymisen haasteet)
<b>Lapsen elämäntilanteen haasteet</b>
<b>Kehitysviivästymät/kehitysvammat/autismin kirjon piirteet</b>

Osa lasten tuen tarpeista oli sellaisia, että niiden tukeminen sujui luontevasti osana ryhmän toimintaa. Osalla haastatelluista opettajista oli haasteellinen toimintakausi takana, ja tämä näkyi heidän vastauksissaan. Kaikki opettajat kokivat, ettei lapsen tuen tarpeen syyllä ollut vaikutusta lapsen saaman tuen laatuun. Lapsen tarvitseman tuen vaativuus ja olemassa olevat resurssit vaikuttivat siihen, miten hyvin opettajat kokivat onnistuneensa lapsen tukemisessa ryhmässä. Ryhmissä mietittiin aina lapsen tuen menetelmiä lapsen

tuen tarpeen, ei diagnoosin pohjalta. Usealla lapsella ei vielä ollut minkäänlaista diagnoosia, vaan heidän tuen tarpeensa pohjautuivat lapsen arjessa havaittuihin tarpeisiin ja osalla tutkimukset olivat vielä kesken.

Jotenkin mä koen, ja myös toivon, että me ollaan tasavertaisia. Mä en haluaisi ajatella, että se tota ainakaan siihen tuen laatuun vaikuttaa. Että se on niinku tärkeintä, että jos me tiedostetaan, että jos lapsella on joku haaste vaikeus jossain asiassa, että hän saa siihen heti tukea. -Vo3

Kaikkien haastateltujen opettajien ryhmissä oli lapsia, joilla oli tuen tarvetta kielellisellä puolella. Osalla lapsista tuen tarpeet olivat puheen tuotossa ja osalla ymmärtämisessä, ja osalla molemmissa. Osalla lapsista oli myös haasteita olla vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Useammalla lapsella *kielelliset haasteet* olivat osa isompaa tuen tarpeiden kokonaisuutta, tai haasteet olivat olleet aluksi kielellisiä haasteita, mutta lapsen kasvaessa täsmentyneet myös muun tyyppisiksi tuen tarpeiksi. Myös lasten monikielisyydestä johtuvia kielellisiä haasteita esiintyi ryhmissä.

Kielellisten taitojen puutteita on aika monella, mutta että nää kenellä on ne kielellisen puolen asiat, että se on hyvin yleistä nykyään, että on kielelliset taidot heikot, että niinku puuttuu paljon ääniteitä ja sanavarasto voi olla hyvinkin kapea. -Vo8

Opettajat kokivat, että kielellisten valmiuksien tukeminen oli selkeää ja melko helppoa osana ryhmän jokapäiväistä toimintaa. Yhtä ryhmää lukuun ottamatta kaikissa ryhmissä oli käytössä lisäkasvattajaresurssi lasten tukemiseksi, ja kielellisissä asioissa tukea tarvitsevat lapset saivat tukea lisäkasvattajalta. Opettajat tiedostivat sen, että kielellisen tuen tarpeiset lapset olivat ne, jotka helposti jäivät ilman lisäkasvattajan tukea, jos ryhmässä oli lapsia vaativimmilla tuen tarpeilla. Opettajilla oli tiedossaan menetelmät, joilla lapsen puheen kehitystä tuetaan ja usein myös lapsen puheen edistymistä tapahtui melko nopeasti.

Siis en mä usko, että se vaikuttaa varsinaisesti siihen tuen laatuun. Mutta se, että jos mulla on ryhmässä lapsi kenellä on nimenomaan niinku puheen tuotossa, puheen ymmärtämisessä niin ku tän tyyppisessä hankaluutta, niin onhan mun helpompi antaa semmoista tukea, niin ku tommoisessa normivakaryhmässä. -Vo8

Lasten edistyminen puolestaan motivoi työntekijöitä jatkamaan käytössään olevia tukitoimia. Usein myös lasten puheterapeutit olivat aktiivisia varhaiskasvatuksen suuntaan, ja he antoivat ohjeita kielellisten taitojen tukemiseksi. Ryhmissä käytettiin aktiivisesti ja yksilöllisesti esteettömiä kommunikaatiomenetelmiä näiden lasten tukemiseksi. Varhaiskasvatuksen suunniteltu ja monipuolinen pedagogiikka tuki jo osaltaan lasten kielellisten valmiuksien kehittymistä. Muutama opettaja koki kuitenkin haasteelliseksi huomata isossa lapsiryhmässä lasten ymmärryksen puolella olevia tuen tarpeita. Lapsi saattoi pystyä toimimaan osana ryhmää seuraamalla toisten lasten mallia, vaikka puheen ymmärtämisen taidot olisivat olleet heikot. Jos tieto lapsen puheen ymmärryksen haasteista oli kasvattajilla, silloin kasvattajilla oli keinoja tukea ja auttaa lasta.

Kolmessa lapsiryhmässä lapsilla oli *motoristen taitojen haasteita*. Näissä ryhmissä rakenteellisena tukena oli lisäkasvattajaresurssi lasten tukemiseksi. Kahdessa ryhmässä oli myös muita tuen tarpeisia lapsia, joten lisäresurssi ei aina kohdistunut motorisissa taidoissa tukea tarvitseviin lapsiin. Opettajien kokemuksen mukaan motoristen taitojen tukeminen sujui hyvin osana lapsiryhmän arkea. Nämä lapset tarvitsivat enemmän aikuisen henkilökohtaista tukea esimerkiksi pukemis- ja riisumistilanteissa, ohjatuilla liikuntahetkillä ja retkillä. Näiden lasten tuen tarpeet olivat kuitenkin ennakoitavissa ja etukäteen tiedossa, joten näihin hetkiin pystyttiin suunnitellusti irrottamaan kasvattaja lapsen tueksi. Ryhmät, joissa oli motorisista haasteista kärsiviä lapsia, olivat saaneet käyttöönsä tarvitsemiaan apuvälineitä ja tukea työhönsä lasten asioissa mukana olevilta asiantuntijoilta.

Se on, että onhan se selkeästi helpompi antaa tällaiseen niinku motoriseen puoleen, et onhan se helpompi. -Vo9

Opettajien kokemuksen mukaan lasta pystytään tukemaan hyvin osana ryhmän muuta toimintaa, kun lapsen ryhmä on hänen tuen tarpeilleen ja kehitykselleen sopiva, eivätkä haasteet ole kovin suuria. Muutamat opettajat kertoivat, että lasten ryhmisijoituksia oli mietitty nimenomaan lapsen tuen tarpeen pohjalta. Lapsi saattoi jatkaa seuraavan toimintakauden pienempien lasten ryhmässä, vaikka hän iän puolesta olisi jo kuulunut isompien lasten ryhmään, jos ryhmisijoituksen katsottiin hyödyttävän hänen kehitystään. Joidenkin lasten tuen

tarpeiden katsottiin olevan sellaisia, että he hyötyisivät pienennetystä ryhmästä, ja he olivatkin siirtymässä pienennettyihin ryhmiin ensi toimintakauden alusta.

## 7.2 *Lapsi tarvitsee paljon yksilöllistä tukea*

Haastateltujen opettajien ryhmissä oli useita lapsia, joilla oli *keskittymisen ja tarkkaavaisuuden haasteita*. Myös levottomia lapsia oli lähes joka ryhmässä. Useilla niistä lapsista, joilla oli haasteita keskittymisessä ja olivat levottomia, oli myös oman toiminnan ohjauksen haasteita. Suurimmalla osalla näistä lapsista ei vielä ollut diagnoosia kasvattajien havaintojen tueksi, tai tutkimukset olivat vielä kesken, mutta muutamalla lapsella oli diagnosoitu ADHD. Opettajat kuvasivat, että keskittymättömien ja levottomien lasten tukeminen isossa lapsiryhmässä oli haastavaa ja vaati paljon ennakoitua ja suunnittelua. Vahvasti strukturoitu arki tuki näitä lapsia selviämässä varhaiskasvatuspäivästä. Nämä lapset tarvitsivat kasvattajan rinnalle kulkijaksi, jotta he selvisivät varhaiskasvatuspäivän tilanteista. Nämä lapset hyötyivät ylimääräisestä kasvattajaresurssista, joka pystyi tukemaan heitä monissa arjen tilanteissa ja mahdollisti pienemmissä ryhmissä toimimisen. Yhteen ryhmään lisäkasvattajaa ei kuitenkaan ollut saatu rekrytoitua, joten lasten tukeminen hoidettiin omalla kasvattajaresurssilla.

Meillä on paljon keskittymisen pulmia tässä ryhmässä. -Vo5

Osalla lapsista keskittymisen haasteita ja levottomuutta lisäsivät erilaiset aistisäätelyn yli- ja aliherkkyudet, ja iso lapsiryhmä lukuisine erilaisine aistiärsykeineen lisäsi näiden lasten kuormittumista. Näiden lasten kohdalla osa opettajista oli sitä mieltä, että pienempi lapsiryhmä, missä olisi vähemmän aistiärsykeitä, voisi palvella näiden lasten tuen tarpeita isoa lapsiryhmää paremmin.

Lähes jokaisen haastatellun opettajan ryhmässä oli lapsia, jotka tarvitsivat aikuisen tukea kaveri- ja tunnetaidoissa. Viidessä lapsiryhmässä oli lapsia, joilla oli isoja *sosioemotionaalisia haasteita*. Nämä haasteet ilmenivät vaihdellen lapsen mukaan eri voimakkuuksilla impulsiivisena ja aggressiivisena käyttäytymisenä muita lapsia ja aikuisia kohtaan, tavaroiden rikkomisena ja heittämisenä, kiroilemisena ja sanallisena uhkailuna. Näiden lasten hoitaminen ja heidän tarpeisiinsa vastaaminen tavallisissa lapsiryhmissä koettiin

haasteelliseksi. Nämä lapset vaativat oman kasvattajan koko ajan vierelleen vaaratilanteiden välttämiseksi. Neljässä näistä ryhmistä oli ylimääräinen kasvattaja lasten tukemiseksi, yhden ryhmän kasvattajat hoitivat lasten tukemisen omalla kasvattajaresurssillaan. Kuitenkaan opettajien kokemusten mukaan edes lisäkasvattajaresurssi ei aina auttanut riittävästi näiden lasten tukemiseksi ja muiden lasten olemisen turvaamiseksi. Ajoittain ryhmissä jouduttiin toimimaan siten, että haastavasti käyttäytyvä lapsi oli eri tilassa yhden kasvattajan kanssa, kun muun lapsiryhmän kanssa yhdessä toimiminen ei onnistunut. Voimakkaasti käyttäytymisellään oireilevien lasten haastava käyttäytyminen kuormitti koko ryhmää: niin kasvattajia kuin toisia lapsiakin. Ryhmissä osa lapsista pelkäsi heitä, eikä halunnut leikkiä yhdessä heidän kanssaan. Myös toisten lasten vanhemmilta tuli asiasta palautetta. Näiden lasten kohdalla opettajat kokivat osaamattomuutta ja riittämättömyyttä. Heidän kanssaan oli vaikeaa löytää selkeää toimintatapaa mikä olisi toiminut näiden lasten kanssa ja ”se mikä toimi tänään, ei toimi enää huomenna”.

Toisia lapsia kohtaan huono käytös niin on semmoinen mikä sitten kuormittaa sitä ryhmää aika paljon, joka vie sitten niiltä toisenlaisen tuen tarvitsijoilta sitä tukea pois. Niin tota koska silloin pitää keskittyä vaan siihen, että kaikilla lapsilla olisi niinku oikeus olla jotenkin, ettei kukaan koske sinua, jos et halua ja ei tule satutetuksi. -Vo6

Kyllä nää käyttäytymisen puolen lasten haasteet ovat hankalampia, koska siinä on myös se, että niitä pitää koko ajan arvioida ja päivittää. -Vo9

Näissä ryhmissä arki oli jatkuvaa varuillaan oloa ja uusien suunnitelmien tekemistä. Opettajat surivat sitä, että näiden lasten haastava käyttäytyminen hallitsi koko ryhmää ja vaikutti ryhmän toimintaan, kun tietyt suunnitellut asiat peruuntuivat haastavien käyttäytymistilanteiden vuoksi. Opettajat kuvasivat, että tiimipalavereiden ajasta suurin osa kului näiden lasten tukemiseen liittyviä asioita miettien. Muutama opettaja kuvasi kuitenkin, että lapsi, jolla oli jonkinlaisia haasteita käyttäytymisessä, oli sinänsä helposti tuettava ja tuli huomioiduksi ryhmässä, kun lapsi vaati ja sai itselleen aikuisen tuen huonolla käyttäytymisellään. Heidän huolenaan olivat sisäänpäin kääntyneet tai hiljaiset lapset, joilla saattoi olla isojakin tuen tarpeita, mutta kun he eivät käyttäytymisellään aikuisen huomiota vaatineet, niin he saattoivat jäädä ilman tukea varhaiskasvatuksen hektisessä arjessa.

Helpoimminhan sitä on ehkä tai helpompi tarttua tämmöisiin niinku selviin esimerkiksi käytöshäiriöihin, kun semmoinen jotain, että mikä saattaakin olla enemmän siellä lapsen vähän niinku pinnan alla. -Vo10

Just ehkä joku vetäytyvä lapsi kellä on kommunikoinnin pulmaa. Ja jos on jatain mutismin tyyppistä niin semmoinen yhteys häneen on vaikea saada, kun ei tiedä tarkalleen mitä hän tarvitsee. -Vo4

*Lapsen elämäntilanteesta johtuvat haasteet* koettiin myös ajoittain vaikeasti tuettaviksi ryhmissä. Kaikki vanhemmat eivät halunnet kertoa perheen asioista tai kotioloista kasvattajille, ja kasvattajat voivat sitten vain arvailla mistä lapsen haastava käyttäytyminen tai käyttäytymisen muutokset johtuivat. Näissä tilanteissa lapsen tukeminen vaikeutui huomattavasti.

Varmaan siis osaltaan niin kuin myös taustatekijöistä johtuu. Joo sitä voi tietenkin vaan niinku arvella ja mietiskellä, että näinhän se on niinku, kun ei olla karpäsenä katossa siellä. -Vo7

Haastatelluista opettajista viiden ryhmissä oli lapsia, joilla oli laajaa *kehitysviivettä, kehitysvammaisuutta tai autismin kirjon piirteitä*. Heidän tuen tarpeensa olivat suuret ja moninaiset sisältäen myös osalla liitännäissairauksia. Näiden lasten tuki oli suunniteltu hyvin yksilöllisesti lasten tarpeiden mukaisesti. Joillekin heistä oli suunnattu henkilökohtainen lisäkasvattajan resurssi, ja osalla lisäkasvattajaresurssi oli jaettu muiden tukea tarvitsevien lasten kanssa. Niiden lasten osalta, joilla oli henkilökohtainen lisäkasvattajaresurssi, tuki toteutui opettajien mukaan erinomaisesti, ja lapset saivat koko päivän ajan tarvitsemansa tuen. Heidän kanssaan lisäkasvattajalla oli mahdollisuus harjoitella kaksin lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjattuja asioita. Näiden lasten vanhemmat ja henkilökunta olivat tyytyväisiä heidän tukensa toteutumiseen. Jos lapsen lisäkasvattajaresurssi oli jaettu useamman lapsen kesken, niin lapsen saama tuki ei aina ollut opettajien mielestä riittävää ja henkilökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjattujen asioiden harjoittelu ei aina onnistunut. Näiden lasten tuen tarpeet olivat kuitenkin suuria, ja he olisivat tarvinneet vahvempaa kasvattajan tukea, mutta resursseiden takia, he joutuivat toimimaan osan päivästä ilman henkilökohtaista tukea.

Niin nimenomaan, että ei siihen varsinaisesti siihen tuen laatuun vaikuta, mutta niinku mahdollisuuksiin toteuttaa ja antaa sitä tukea. Että niinku, että jos olisi henkilökohtainen lisäkasvattaja esimerkiksi ryhmässä, että olisi

niinku nimetty yhdelle lapselle.. niin sehän nyt olisi toki aivan eri asia lapsen näkökulmasta, kun nyt sitten on osa-aikainen lisäkasvattaja. -Vo8

# 8 POHDINTA

## 8.1 Tutkimustulosten tarkastelu

Tällä tutkimuksella tutkittiin varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia tehostetulla tai erityisellä tuella olevan lapsen saamasta tuesta tavallisessa varhaiskasvatusryhmässä sekä uudistuneen varhaiskasvatuslain (Varhaiskasvatuslaki, 2022) vaikutuksista lapsen saamaan tukeen. Lisäksi tutkimuksella selvitettiin lapsen tuen tarpeen syyn vaikutusta hänen saamaansa tukeen opettajien kokemusten mukaan. Tässä tutkimuksessa selvisi, että opettajat olivat hyvin motivoituneita antamaan lapsille heidän tarvitsemaansa tukea, mutta he tarvitsivat työhönsä riittävät resurssit ja tuen. Tutkimuksessa selvisi, että lapsen saama tuki toteutui pääosin osana lapsiryhmän arkea, ja tämä tutkimustulos on yhteneväinen Vainikaisen ym. (2018) tekemän valtakunnallisen selvityksen tulosten kanssa lapsen saaman tuen toteutumisesta. Tutkimuskunnassa lapsen tukeminen näytti toteutuvan inklusion ideaalin mukaisesti, eli lapsen tuki tuotiin siihen ryhmään, missä hän oli, ja lapsella oli mahdollisuus osallistua varhaiskasvatukseen osana vertaisryhmän toimintaa (Booth, 2011; Ainscow ym., 2006; Viljamaa & Viitala, 2022).

Opettajien kuvausten mukaisesti tutkimustuloksissa lapsen saamaa tukea tarkasteltiin aikuisen antaman tuen ja menetelmätuen näkökulmista. Ryhmissä oli käytössä monipuolisia ja yksilöllisiä menetelmiä lapsen tukemiseksi. Näitä menetelmiä käytettiin kaikkien lasten kanssa, mutta tehostetulla tai erityisellä tuella olevien lasten kanssa menetelmien käyttö oli yksilöllisempää, suunnitellumpaa ja pitkäjänteisempää. Käytössä olevien menetelmien toimivuutta myös arvioitiin tuen piirissä olevien lasten osalta säännöllisesti. Suhosen ym. (2020) tekemän selvityksen mukaan yleisten pedagogisten menetelmien käyttö on yleisin tukimuoto inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa. Laadukas pedagogiikka ja toimiva strukturoitu arki nousivat selkeästi esille tärkeinä menetelminä lapsen tukemisessa. Ryhmissä oli mietitty paljon pieniä

tekoja ja järjestelyjä arkisten tilanteiden sujuvuuden lisäämiseksi. Toteutuakseen nämä järjestelyt vaativat riittävän määrän kasvattajia. Kaikkien opettajien vastauksissa tärkeimmäksi asiaksi lapsen tuen toteutumiselle ja yksilölliselle tukemiselle nousi riittävä henkilökuntaresurssi, ja merkittävimpana erona yleisellä, tehostetulla tai erityisellä tuella olevan lapsen tuessa oli aikuiselta saadun henkilökohtaisen tuen määrä. Tutkimuskunnassa käytettiin lisäkasvattajia niissä ryhmissä, joissa lapsia oli tehostetulla tai erityisellä tuella, ja tähän resurssiin opettajat olivat pääosin tyytyväisiä. Pieni osa haastatelluista opettajista koki kuitenkin, että lisähenkilökunnan riittävän nopea resurssointi ei ollut toteutunut ja tämä oli hidastanut lapsen tuen käynnistymistä. Tämä tutkimustulos oli yhteneväinen Vainikaisen ym. (2018) ja Repon ym. (2019) valtakunnallisten selvitysten tulosten kanssa rakenteellisen tuen hitaasta käynnistymisestä.

Tutkimuksessa selvisi, että opettajat kokivat merkityksellisenä asiana lasten tukemisessa omalle työlleen saamansa tuen. Sujuva yhteistyö vanhempien, kveon, esihenkilön ja lasten asioissa olevien asiantuntijoiden kanssa tuki opettajien jaksamista ja antoi heille konkreettisia keinoja arkeen lasten tukemiseksi. Yhteistyön sujuvuus eri tahojen kanssa vaihteli opettajien kokemuksissa laajastikin. Vanhempien kanssa yhteistyö sujui pääosin hyvin, ja yhteistyön merkitys korostui lasten haasteiden kasvaessa. Joidenkin vanhempien kanssa ajatukset lasten tuen tarpeista eivät olleet yhteneväisiä, mutta asiat yleensä menivät eteenpäin pikkuhiljaa. Esihenkilöltä saatu tuki vaihteli opettajien kokemuksissa, ja selkeästi oli havaittavissa, että niissä ryhmissä, joissa lapsilla oli isoja haasteita, esihenkilön tukea työhön olisi tarvittu enemmän. Lasten asioissa mukana olevien asiantuntijoiden apua arvostettiin ja heiltä saatiin paljon vinkkejä lapsen tukemiseksi. Opettajat kokivat kveon tuen omalle työlleen lapsen tukijana tärkeänä, ja kokemukset kveon tuesta olivat pääosin positiivisia. Opettajat olivat saaneet konsultatiivista apua ja joissain ryhmissä lapset olivat saaneet osa-aikaista erityisopetusta. Osa opettajista kuitenkin koki, ettei erityisopetus ollut toteutunut suunnitellulla tavalla. Kveon tuen tärkeys opettajien työlle tukea tarvitsevien lasten asioissa oli yhteneväinen Repon ym. (2019) sekä Suhosen ym. (2020) tekemien selvitysten kanssa. Repon ym. (2019) selvityksessä todettiin, että erityisopettajien puute on riski lapsen tuen toteuttamiselle ja kveon konsultatiivinen tuki kasvattajille on välttämätöntä.

Suhosen ym. (2020) selvityksessä korostui konsultaation ja keskustelujen merkitys lapsen tukemisessa.

Toisessa tutkimuskysymyksessä selvitettiin uudistuneen varhaiskasvatuslain (2022) vaikutuksia lapsen saamaan tukeen lapsiryhmässä. Lain vaikutusta tarkasteltiin hallintopäätösprosessin ja lapsen käytännössä saaman tuen näkökulmista. Tutkimuksessa selvisi, ettei lakiuudistuksella (2022) ollut juuri vaikutusta lapsen saamaan tukeen käytännössä, mutta tukiprosessi muuttui hieman lain myötä. Tutkimuskunnassa oli jo ennen varhaiskasvatuslain (2022) uudistusta käytössä perusopetuslain (628/1998) mukainen kolmiportaisen tuen malli. Lapsia tuettiin kunnassa heti tuen tarpeen ilmettyä lapsen tuen asteesta huolimatta. Kunnassa oli käytössä selkeät toimintatavat ja rakenteet lapsen tuen käynnistämiseksi ja suunnitelmalliseksi toteuttamiseksi. Tämä tutkimustulos oli yhteneväinen Eskelisen ja Hjeltin (2017) julkaiseman selvityksen tulosten kanssa. Niissä todettiin, että kunnissa, joissa oli käytössä perusopetuslain (628/1998) kaltainen kolmiportaisen tuen malli, lapsen saama tuki toteutui paremmin ja suunnitellummin kuin kunnissa, joissa tämä rakenne ei ollut käytössä. Vainikaisen ym. (2018) selvityksen mukaan tuen käynnistyminen kesti kauemmin niissä kunnissa, joissa lapsen tuki toteutui varhaiskasvatuksessa perusopetuslain (628/1998) mukaisen kolmiportaisen tuen mallin mukaisesti. Tämä tulos oli ristiriitainen tutkimuskunnan opettajien kokemusten kanssa, sillä he kokivat, että lapsen tuki käynnistyi nopeasti ennen varhaiskasvatuslain (2022) uudistusta vanhempien, kveon ja ryhmän opettajan yhteisellä päätöksellä. Lakiuudistuksen (2022) jälkeen tuen virallinen käynnistyminen kesti opettajien mielestä hallintopäätösprosessineen aiempaa kauemmin.

Varhaiskasvatuslain (2022) uudistus muutti tehostetun ja erityisen tuen päätökset hallintopäätöksiksi, ja hallintopäätökseen liittyvät palaverit, huoltajan kuuleminen ja hallintopäätösesitys tulivat uusina asioina mukaan lapsen tuen prosessiin. Suurin osa opettajista koki hallintopäätösprosessin vaivattomana, eivätkä he kokeneet sen tuovan merkittävää lisätyötä. Lapsen tuen asioiden tarkempi kirjaaminen lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan koettiin tarpeelliseksi, mutta tuen kirjaaminen varhaiskasvatussuunnitelmaan hallintopäätösesityksen pohjaksi aiheutti stressiä osalle opettajista. Muutama opettaja kyseenalaisti hallintopäätösprosessin tarpeellisuuden ja koki sen jäykkänä. Kaikki opettajat olivat samaa mieltä hallintopäätösprosessin

hitaudesta, vaikka he totesivat, ettei prosessin hitaus vaikuttanut lapsen saaman tuen aloittamiseen. Lapsen tukeminen aloitettiin välittömästi tuen tarpeen ilmettyä.

Opettajat kokivat varhaiskasvatustalain (2022) uudistuksen tarpeelliseksi nimenomaan tuen tasapuolisen saamisen varmistamiseksi hoitomuodosta tai asuinpaikasta huolimatta. Tähän haasteeseen varhaiskasvatustalain (2022) uudistuksella pyrittiin vastaamaan, sillä Heiskasen ym. (2021), Eskelisen ja Hjeltin (2017) sekä Vainikaisen ym. (2018) selvityksissä todettiin, että tuen toteutumisessa oli isoja eroja alueittain ja hoitomuodoittain, ja lapsen oikeus tasavertoiseen kohteluun tuen saamisessa vaarantui. Tässä tutkimuksessa selvisi, että tutkimuskunnassa lapsia oli tuettu monipuolisesti lapsen yksilöllisten tarpeiden mukaan jo ennen lakiuudistusta (2022), ja tuen toteutumiseen käytännössä lapsiryhmässä lakiuudistus ei ollut vaikuttanut. Ryhmäkoon pienennyksiä ja ylimääräisiä kasvattajia käytettiin tutkimuotoina tutkimuskunnassa jo ennen kuin varhaiskasvatustalain (2022) uudistus niihin kuntia velvoitti. Inklusiivista varhaiskasvatusta oli kunnassa toteutettu jo pidempään. Opettajat kokivat inklusiivisen varhaiskasvatuksen suurimmaksi hyödyksi sen, että lapset oppivat suvaitsevaisuutta erilaisuutta kohtaan, ja tuen tarpeisilla lapsilla on mahdollisuus oppia toisilta lapsilta. Suurin osa tutkimuskunnan lapsista, joilla oli tuen tarvetta, hoidettiin tavallisissa lapsiryhmissä erilaisin tutkimuodoin ja tämä koettiin pääosin hyväksi tavaksi toimia. Tämä tutkimustulos on vastaavanlainen Paanasen ym. (2018) selvityksen kanssa, jossa todettiin, että 80 % tuen tarpeisista lapsista hoidettiin tavallisissa lapsiryhmissä. Tutkimuskunnassa toimii edelleen pienennettyjä lapsiryhmiä, joissa hoidetaan suurimmilla tuen tarpeilla olevia lapsia inklusiivista varhaiskasvatusta toteuttaen. Näille ryhmille opettajat toivoivat jatkoa myös tulevaisuudessa.

Tällä tutkimuksella selvitettiin myös lapsen tuen tarpeen syyn vaikutusta lapsen saaman tuen toteutukseen. Kokonaisuudessaan tutkimuksessa selvisi, ettei opettajien mielestä lapsen tuen tarpeen syyllä ollut vaikutusta lapsen saamaan tukeen, vaan tuki suunniteltiin aina lapsen yksilöllisistä tarpeista lähtien ja tukea pyrittiin antamaan lapsille tasapuolisesti. Tämä tutkimustulos on yhteneväinen Pennasen (2021) pro gradu -tutkimuksen tulosten kanssa. Myös siinä todettiin, ettei lapsen tuen tarpeen syyllä ollut yhteyttä lapsen saamien tukitoimien toteutumiseen. Ryhmässä olevat resurssit ja lasten tuen tarpeiden

vaativuus vaikuttivat kuitenkin siihen, kuinka hyvin opettajat kokivat onnistuneensa lasten tukemisessa. Opettajien kokemukset vaativan tuen antamisen haasteellisuudesta ja onnistumisesta ryhmässä olivat yhtenäisiä Heiskasen ym. (2021) selvityksen tulosten kanssa.

Opettajat kokivat, että tietyn tyyppisiin haasteisiin vastaaminen oli lapsiryhmässä hankalaa ja paljon aikuisresurssia vaativaa, ja siksi näkökulmana tulosten tarkastelussa kolmannen tutkimuskysymyksen osalta oli lapsen tarvitseman yksilöllisen tuen määrä ja lapsen tukemisen onnistuminen osana lapsiryhmän toimintaa. Tutkimuksessa selvisi, että kielellisissä asioissa tukea tarvitsevia oli jokaisen haastatellun opettajan ryhmissä, ja heidän tukemisensa sujui yleensä helposti varhaiskasvatuksen arjessa. Ryhmissä oli monipuolisia menetelmiä käytössä heidän tukemisekseen ja puheterapeuteilta saadut vinkit olivat helppoja toteuttaa päivittäisessä arjessa. Myös käytössä ollutta lisäkasvattajaresurssia hyödynnettiin kielellisissä asioissa tukea tarvitsevien lasten kanssa. Motoristen taitojen haasteita pystyttiin tukemaan myös sujuvasti varhaiskasvatuksen arjessa. Näiden lasten tuen tarpeet olivat selkeitä ja hyvin ennakoitavissa. Kasvattajaresurssia pystyttiin ohjaamaan suunnitellusti niihin tilanteisiin, joissa lapset tukea tarvitsivat.

Keskittymiseen, tarkkaavuuteen ja levottomuuteen liittyviä haasteita oli yhtä ryhmää lukuun ottamatta kaikissa ryhmissä. Nämä haasteet koettiin ryhmässä vaikeasti tuettaviksi, ja ne vaativat paljon lapsen yksilöllistä tukemista. Tiukasti strukturoitu arki ja yksilölliset lapsen tarpeista lähtevät menetelmät auttoivat lapsia selviämään varhaiskasvatuspäivän haasteista. Tunne- ja kaveritaidoissa tukea tarvitsevia lapsia oli lähes joka ryhmässä, mutta isoja sosioemotionaalisia haasteita oli viiden opettajan ryhmässä. Näiden lasten käyttäytymisen haasteet koettiin ryhmää ja sen kasvattajia ja toisia lapsia kuormittaviksi. Ryhmien arki oli jatkuvaa tilanteiden uudelleen suunnittelua, ennakointia ja varautumista haastaviin kasvatustilanteisiin. Näiden lasten kohdalla opettajat miettivät, hyötyisivätkö nämä lapset pienennetystä lapsiryhmästä, jossa aistikuormaa olisi vähemmän ja aikuisresurssi olisi vielä nykyistä ryhmää suurempi.

Opettajat kuvasivat yhteistyön vanhempien kanssa olevan avointa, mutta silti vanhemmat eivät välttämättä kertoneet haastavista kotitilanteista tai elämänmuutoksista kasvattajille. Tällöin kasvattajat saattoivat vain arvailla syitä lasten muuttuneeseen käytökseen. Näissä tilanteissa lasten tukeminen ilman

tarkempaa tietoa oli ryhmissä vaikeaa. Viidessä lapsiryhmässä oli lapsia, joilla oli isoja kehityksellisiä haasteita. Heidän tukemisensa oli hyvin yksilöllistä ja heidän tarpeidensa mukaan suunniteltua. Osalle heistä oli suunnattu henkilökohtaisen lisäkasvattajan resurssi, mutta osalle ei. Jos lapsella oli ryhmässä henkilökohtainen lisäkasvattaja, opettajien mielestä lapsen saama tuki toteutui erinomaisesti. Niissä ryhmissä, joissa lisäkasvattajaresurssi jaettiin, tuen toteutuminen vaihteli suuresti.

Tällä tutkimuksella tutkittiin tehostetulla tai erityisellä tuella olevan lapsen saamaa tukea ja sen toteutumista tavallisissa varhaiskasvatusryhmissä. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että inklusiivista varhaiskasvatusta on mahdollista toteuttaa laadukkaasti ja lasta parhaalla mahdollisella tavalla tukien. Toteutuakseen tuki vaatii yhteistyötä, laadukasta pedagogiikkaa ja riittävästi koulutettua henkilökuntaa (Viitala, 2022). Varhaiskasvatuksen henkilökunnan saatavuuteen ja riittävään koulutustasoon tulisikin jatkossa kiinnittää enemmän huomiota niin kuntatasolla kuin valtakunnallisestikin.

## *8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys*

Laadullista tutkimusta kritisoidaan usein sen yleistettävyyden heikkoudella, vaikka oleellista laadullisessa tutkimuksessa tulisi olla tutkittavan ilmiön selittäminen (Alasuutari, 2011). Tällä tutkimuksella pyrittiin ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä ja kuvaamaan sitä tarkasti. Eskolan & Suorannan (2014) mukaan tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella vahvistuvuus -käsitteen kautta. Tällä tarkoitetaan tutkimustulosten samankaltaisuutta aiempien saman aihepiirin tutkimusten kanssa. Tämän tutkimuksen luotettavuutta pyrittiin lisäämään vertailemalla saatuja tutkimustuloksia aiempiin tutkimuksiin ensimmäisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen osalta saaden samankaltaisia tutkimustuloksia. Kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla varhaiskasvatuslain (2022) muutoksen vaikutuksesta lapsen saamaan tukeen lapsiryhmässä ei ollut aiempaa tutkimustietoa saatavilla, joten tämän tutkimuskysymyksen kohdalla vertailua ei voitu tehdä.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin mahdollistamiseksi tutkimusprosessin huolellinen kuvaaminen on tärkeää (Eskola & Suoranta, 2014; Hirsjärvi ym., 2009). Tämän tutkimuksen luotettavuuden arvioimisen

parantamiseksi tutkimuksen toteuttaminen on kuvattu yksityiskohtaisesti, jotta lukijalla on mahdollisuus seurata tutkimuksen ja analyysin etenemistä. Eskolan ja Suorannan (2014) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuudelle aineiston kokoa tärkeämpää on aineiston huolellinen analyysi. Haastatteluaineistoa analysoidessaan tutkija palasi useasti litteroituihin teksteihin varmistuakseen oikeasta tulkinnasta. Tulosten raportointivaiheessa on käytetty alkuperäislainauksia haastateltavien vastauksista, jotta tutkimuksen luotettavuus paranisi ja tutkijan tekemät tulkinnat olisivat nähtävissä (Hirsjärvi ym., 2009).

Tutkimusaineiston määrän voidaan katsoa olevan riittävä, kun tapahtuu aineiston kylläntyminen eli saturaatiopisteen saavuttaminen (Hirsjärvi & Hurme, 2011; Eskola & Suoranta, 2014). Tässä tutkimuksessa haastateltiin kymmentä opettajaa ja määrä oli riittävä, sillä viimeisissä haastatteluissa ei enää tullut tutkimuksen kannalta uutta tietoa. Tutkija on ollut tietoinen siitä, että omilla ennakkokäsityksillä ja -oletuksilla saattaa olla vaikutusta tutkimustulosten tulkintaan (Eskola & Suoranta, 2014). Tämän vuoksi tutkija on tietoisesti yrittänyt minimoida omien ennako-oletustensa vaikutuksen tutkimustulosten tulkinnassa palaamalla useaan kertaan takaisin haastatteluaineistoon ja pohtimalla tarkasti haastateltavien vastauksia. Lisäksi haastattelutilanteessa tutkija antoi haastateltaville mahdollisuuden kertoa asioista vapaamuotoisesti välttäen johdattelevia kysymyksiä.

Hirsjärvi ja Hurme (2011) toteavat, että haastattelu on vuorovaikutustilanne, jossa vaikuttavat sekä tutkijan että haastateltavan kyky olla vuorovaikutuksessa ja haastattelijan taidolla viedä haastattelua eteenpäin voi olla vaikutusta saatuihin tuloksiin. Haastattelututkimuksessa on aina olemassa kielen ja käsitteiden väärintulkinnan mahdollisuus haastattelijan ja haastateltavan välillä. Tässä tutkimuksessa sekä tutkija että haastateltavat työskentelevät samalla alalla, joten heidän samanlainen kielellinen ymmärryksensä vähensi kielellisten väärinymmärrysten riskiä. Tätä tutkimusta tehdessään tutkija on tiedostanut oman kokemattomuutensa haastattelijana ja kokemattomuutensa mahdolliset vaikutukset haastattelutilanteissa. Tämän tutkimuksen luotettavuutta lisäsi kuitenkin tutkijan pitkä kokemustieto tukea tarvitsevien lasten kanssa työskentelystä ja vankka teoriatieto aiheesta, mikä helpotti haastattelun aikana lisäkysymysten tarpeen huomaamisen.

Tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi tutkimuksen ulkopuolelle rajattiin tutkijan oma työskentelyalue tutkimuskunnassa asiantuntijatehtävässä, koska tutkijan rooli suhteessa haastateltaviin olisi saattanut vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Haastateltavat olisivat saattaneet vastata mitä olettaisivat tutkijan haluavan kuulla ja osa olisi voinut kokea haastattelutilanteen kiusalliseksi, mutta ei tuttuuden vuoksi olisi kehdannut kieltäytyäkään (Hirsjärvi & Hurme, 2011; Eskola & Suoranta, 2014; Hirsjärvi ym., 2009). Lisäksi tutkijan olisi saattanut olla vaikeaa säilyttää objektiivisuutensa, jos haastateltavat olisivat olleet hyvin tuttuja ennalta (Eskola & Suoranta, 2014). Tutkimuksen osallistujat olivat tietoisia tutkijan ammatillisesta positiosta tutkimuskunnassa ja tällä on saattanut olla vaikutusta heidän vastauksiinsa.

Tutkimukseen osallistuminen oli opettajille vapaaehtoista. Haastatellut opettajat kokivat lapsen tukemisen tärkeäksi, merkitykselliseksi ja positiiviseksi asiaksi varhaiskasvatuksessa. Tutkimukseen osallistumisen motivaatiotekijänä saattaa olla itselle tärkeän asian esilletuominen (Hirsjärvi & Hurme, 2011), ja on mahdollista, että tutkimukseen osallistuivat ne varhaiskasvatuksen opettajat, joille tuen tarpeisten lasten asiat olivat erityisen tärkeitä. Tämä tulee pitää mielessä tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa.

Tutkimusta tehtäessä eettiset näkökulmat tulee aina ottaa huomioon, ja ne huomioitiin tarkasti myös tämän tutkimuksen eri vaiheissa. Tutkimusta tehdessään tutkija noudatti tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ohjeita hyvästä tieteellisestä käytännöstä ja menettelytavoista. Toisten henkilöiden tieteellisiä saavutuksia kunnioitettiin ja toisten julkaisuihin viitattiin tiedeyhteisössä annettujen ohjeiden mukaisesti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Haastateltavien henkilötietoja käsiteltiin yleisen tietosuoja-asetuksen GDPR mukaisesti (Tietosuojalaki, 2018).

Kuulan (2011) sekä Rannan ja Kuula-Luumin (2017) ohjeiden mukaisesti tutkittavilla oli tieto tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja siitä, että heillä on oikeus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen ilman mitään seuraamuksia heille. Tutkittaville annettiin totuudenmukaista tietoa siitä, mihin tutkimuksen tuloksia käytetään, miksi tietoa kerätään ja miten tutkimus etenee. Tutkimusta tehtäessä tutkija huolehti, ettei tutkimukseen osallistumisesta ollut haittaa haastateltaville (Cohen ym., 2018). Tutkimusaineistoon liittyi anonyymisuus suhteessa sekä tutkittaviin henkilöihin että päiväkoteihin, lapsiryhmiin ja kuntaan,

jossa haastateltavat työskentelevät (Cohen ym., 2018; Ranta & Kuula-Luumi, 2017). Näiden asioiden toteutumisesta ja tutkijan vastuusta niiden toteutumisessa sovittiin tutkittavien kanssa kirjallisesti (Cohen ym., 2018; Kuula, 2011). Vielä haastattelutilanteessa haastateltavia muistutettiin heidän oikeuksistaan ja haastattelun nauhoittamisesta, sekä kerrottiin siitä, että nauhoitetut tallenteet jäävät ainoastaan tutkijan käyttöön ja niitä säilytetään salasanan ja käyttäjätunnuksen takana tietoturvallisesti tietokoneella. Lisäksi heille kerrottiin, että litteroidut tulosteet säilytetään ilman tunnistamisen mahdollistavia tietoja lukollisessa kaapissa, ja että haastatteluaineistot tuhoetaan heti pro gradu -tutkielman hyväksymisen jälkeen.

Tutkittaville ja tutkittavan kunnan varhaiskasvatuspäällikölle kerrottiin, että tutkimuksen valmistuttua se löytyy Tampereen yliopiston Trepo.fi osoitteesta ilman tunnistamisen mahdollistavia tietoja. Tutkija lähettää tutkimuksen sen valmistuttua PDF-tiedostona sekä tutkittavan kunnan varhaiskasvatuspäällikölle että tutkimukseen osallistuneille varhaiskasvatuksen opettajille.

### ***8.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusaiheet***

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa ja ymmärrystä (Hirsjärvi & Hurme, 2011; Hirsjärvi ym., 2009) valtakunnallisesta ilmiöstä yhden kunnan paikallisesta näkökulmasta käsin. Tästä tutkimuksesta on hyötyä tutkimuskohteena olleen kunnan lisäksi kansallisella tasolla varhaiskasvatuspalveluja ja tukirakenteita suunniteltaessa. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää mietittäessä avustajien sijoittumista ryhmiin, lapsiryhmärakenteita ja pedagogiikkaa suunniteltaessa, sekä erilaisten tuen yhteistyörakenteiden kehittämisessä. Tutkimuksen tuloksia voivat hyödyntää kunnat omia varhaiskasvatuksen tuen ja oppimisen tukimuotoja kehittäessään. Tässä tutkimuksessa tutkittiin lapsen saamaa tehostettua tai erityistä tukea tavallisessa varhaiskasvatusryhmässä, joten tutkimuksesta on hyötyä myös inklusiivista varhaiskasvatusta kehitettäessä ja arvioitaessa. Tutkimus antaa tietoa varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksista yhden toimintakauden perusteella uuden varhaiskasvatuslain (2022) toteutumisesta käytännössä, sen vahvuuksista, heikkouksista ja kehittämisen kohteista. Tämä tutkimus täyttää osaltaan tutkimuksellista aukkoa koskien varhaiskasvatuslain (2022) muutoksen

vaikutuksista lapsen saamaan tukeen, sillä tutkittua tietoa lakimuutoksen vaikutuksista ei ole vielä keväällä 2023 saatavilla.

Tämä tutkimus tehtiin kunnassa, jossa varhaiskasvatuksessa oli ollut jo vuosia käytössä soveltuvien osien perusopetuslain (628/1998) mukainen kolmiportainen tuki. Tällä oli haastateltujen opettajien mukaan vaikutusta siihen, ettei lapsen saama käytännön tuki lapsiryhmässä ollut juuri muuttunut varhaiskasvatuslain (2022) muuttuessa. Saadaksemme laajemman käsityksen varhaiskasvatuksen tuen toteutumisesta erilaisissa kunnissa, jatkotutkimuksena olisi tärkeää tehdä tutkimusta lapsen tuen toteutumisesta myös niissä kunnissa, joissa kolmiportaisen tuen mallia (Perusopetuslaki 628/1998) ei ollut käytössä ennen varhaiskasvatuslain (2022) voimaan tuloa. Lisäksi yksityisessä varhaiskasvatuksessa ja muissa varhaiskasvatusmuodoissa toteutunutta tukea varhaiskasvatuksen lakimuutoksen (2022) jälkeen tulisi tutkia. Vainikaisen ym. (2018) tekemän selvityksen mukaan ainakin ennen varhaiskasvatuslain (2022) uudistusta lapsen tuki toteutui yksityisessä varhaiskasvatuksessa kunnallista heikommin. Tähän tutkimukseen osallistuneista opettajista kahdeksalla oli sosionomikoulutus ja yhdellä oli lastentarhanopettajan ja yhdellä kasvatustieteen maisterin koulutus. Varhaiskasvatuksen tämänhetkisessä henkilöstötilanteessa opettajan töitä tekevät myös useat kasvattajat vailla muodollista pätevyyttä opettajan työhön. Eri koulutustaustalla tai ilman pätevöittävää koulutusta varhaiskasvatuksen opettajan tehtävissä toimivien opettajien käsitysten eroja lapsen tuen toteutumisesta olisi myös tärkeää tutkia. Varhaiskasvatuslain (2022) mukaan jokaisen tukea tarvitsevan lapsen oikeus tarvitsemaansa tukeen tulee toteutua, mahdollisista henkilöstön rekrytointihaasteista huolimatta.

# LÄHTEET

- Ahonen, T., Asunta, P. & Viholainen, H. (2020). Motoriset oppimisvaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet* (2. painos, s. 392–406). Niilo Mäki Instituutti.
- Ahonen, T., Määttä, S., Meronen, A. & Lyytinen, P. (2014). Kielenkehityksen vaikeudet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.), *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* (4. uudistettu painos, s. 72–103). PS-kustannus.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of educational change*, 6(2), 109–124.  
[Developing inclusive education systems: what are the levers for change? | SpringerLink](#)
- Ainscow, M., Dyson, A. & Booth, T. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. uudistettu painos). Vastapaino.
- Alijoki, A. & Pihlaja, P. (2020). Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (5. uudistettu painos, s. 268–280). PS-kustannus.
- Alila, K. (2022). Lainsäädännöllinen kehys tuen uudistukselle varhaiskasvatuksessa. Teoksessa N. Heiskanen & M. Syrjämäki (toim.), *Pienet tuetut askeleet. Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt* (2. painos, s. 14–37). PS-kustannus.
- Alila, K., Eskelinen, M., Kuukka, K., Mannerkoski, M. & Vitikka, E. (2022). Tuen valtionavustukset Oikeus oppia -kehittämishojelman puitteissa. Selvityksessä K. Alila, M. Eskelinen, K. Kuukka, M. Mannerkoski & E. Vitikka (toim.), *Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta: Oikeus oppia – Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion*

*edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmisteleavan työryhmän loppuraportti* (s. 57–61). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2022:44. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-813-7>

- Alila, K. & Ukkonen-Mikkola, T. (2018). Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus*, 49(1), 75–81. (PDF) [Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn \(researchgate.net\)](#)
- Aro, T. (2014). Itsesäätely ja tarkkaavaisuus. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.), *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* (4. uudistettu painos, s. 265–285). PS-kustannus.
- Booth, T. (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *Prospects*, 41(3), 303–318. <http://dx.doi.org/10.1007/s11125-011-9200-z>
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). *Index for inclusion: Developing play, learning and participation in early years and childcare*. Centre for studies on inclusive education.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8. painos). Routledge.
- Crossley, N & Hewitt, D. (2021). *Inclusion: A Principled Guide for School Leaders*. Routledge.
- Engelholm, M-L., Koivula, P., Mannerkoski, M. & Vitikka, E. (2022). VIP-verkostolle asetetut tavoitteet ja verkoston kansallinen ohjaus. VIP-verkoston toiminnan vakiinnuttaminen 2021–2022. *VIP-verkosto 2021–2022. Verkoston vakiinnuttamiskauden loppuraportti* (s. 7–12). Raportit ja selvitykset 2022:8. Opetushallitus. [VIP-VERKOSTO 2021–2022 \(oph.fi\)](#)
- Eskelinen, M. & Hjelt, H. (2017). *Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen*. Valtakunnallinen selvitys. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:39. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-505-1>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (10. painos). Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2015). Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*.

- Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (4. uudistettu ja täydennetty painos, s. 27–44). PS-kustannus.
- Gidlund, U. (2018). Why teachers find it difficult to include students with EBD in mainstream classes. *International journal of inclusive education*, 22(4) 441–455. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1370739>
- Gyekye, M. & Ruponen, U-M. (2022). Suomi toisena kielenä -oppiminen: ohjaus, pedagoginen toiminta ja haasteet. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (3. uudistettu painos, s. 287–315). PS-kustannus.
- Hallintolaki, 434 (2003). [Hallintolaki 434/2003 - Ajantasainen lainsäädäntö - FINLEX®](#)
- Harkoma, S., Kuusiholma-Linnamäki, J., Sarkkinen, T. & Vlasov, J. (2022). Varhaiskasvatuksen tuen arviointi kansallisesti, paikallisesti ja pedagogisessa toiminnassa. Teoksessa N. Heiskanen & M. Syrjämäki (toim.), *Pienet tuetut askeleet. Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt* (2. painos, s. 84–97). PS-kustannus.
- Heikka, J., Hujala, E., Turja, L. & Fonsén, E. (2020). Havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (5. uudistettu painos, s. 56–68). PS-kustannus.
- Heiskanen, N. (2022a). Tuen prosessit ja lähtökohdat. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (3. uudistettu painos, s.111–137). PS-kustannus.
- Heiskanen, N. (2022b). *Lapsen saama tuki varhaiskasvatuksessa yhdenmukaistuu - tutkimushanke seuraa lakiuudistuksen toteutusta*. [Lapsen saama tuki varhaiskasvatuksessa yhdenmukaistuu – tutkimushanke seuraa lakiuudistuksen toteutusta | Itä-Suomen yliopisto \(uef.fi\)](#)
- Heiskanen, N. & Aavikko, L. (2022). Vaativa monialainen tuki. Selvityksessä K. Alila, M. Eskelinen, K. Kuukka, M. Mannerkoski & E. Vitikka (toim.), *Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta. Oikeus oppia – Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmistelevan*

työryhmän loppuraportti (s. 49–50). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2022:44. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-813-7>

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 kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:13. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-829-8>

Heiskanen, N., Pyökkimies, M. & Syrjämäki, M. (2022). Lapsen tuen prosessi ja pedagoginen jatkumo. Teoksessa N. Heiskanen & M. Syrjämäki (toim.), *Pienet tuetut askeleet. Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt* (2. painos, s. 38–59). PS-kustannus.

Herrgård, E. & Renko, R. (2000). Lapsen neurologisen kehityksen seuranta – milloin on syytä huoleen? *Duodecim*, 116(18), 2038–2045. <https://www.duodecimlehti.fi/duo91769>

Hilton, D. (2003). *Miten tukea sairaan tai vammaisen lapsen vanhempia?* (O. Turunen, käänt.). Suomen Sairaanhoidajaliitto. (Alkuperäinen teos julkaistu 1993).

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uudistettu painos). Tammi.

Isomäki, H. (2015). *Ymmärrämmekö näkemäämme? -visuaalisen hahmottamisen häiriöt*. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Niilo Mäki Instituutti.

Karila, K. (2016). *Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016*. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2016:6. [vaikuttava\\_varhaiskasvatus.pdf\(oph.fi\)](http://vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf(oph.fi))

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. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-487-0>

- Ketonen, R., Kontu, E., Lahtinen, R., Pesonen, H. & Tuomi, E. (2022). Kehitysvammaisuus, autismikirjo ja lapsen tuen tarve. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (3. uudistettu painos, s. 351–368). PS-kustannus.
- Kivijärvi, T. (2020). Vieras- ja monikielisen lapsen ja perheen tukeminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (5. uudistettu painos, s. 255–267). PS-kustannus.
- Korpilahti, P., Pihlaja, P. & Lindevall, P. (2022). Puheen, kielen ja kommunikoinnin kehityksen vaikeudet. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (3. uudistettu painos, s. 207–226). PS-kustannus.
- Koskentausta, T. & Westerinen, H. (2017). Kehitysvammaiset lapset ja nuoret. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.), *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria* (1.–2. painos, s. 747–759). Duodecim.
- Kronqvist, E.-L. (2020). Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (5. uudistettu painos, s.10–28). PS-kustannus.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys* (2. uudistettu painos). Vastapaino.
- Laine, T. (2004). Näkövammaisuus. Teoksessa T. Ahonen, T. Korhonen, T. Riita, M. Korkman & H. Lyytinen (toim.), *Aivot ja oppiminen. Kliinistä neuropsykologiaa* (2. uudistettu painos, s. 263–278). PS-kustannus.
- Lastensuojelulaki, 417 (2007). [Lastensuojelulaki 417/2007 - Ajantasainen lainsäädäntö - FINLEX®](#)
- Madureira Ferreira, J. (2018). *Inclusive Early Childhood Education and the Role of Peer Interaction. Brazil and Finland in dialogue* [Väitöskirja, Tampereen Yliopisto]. Trepo. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0884-1>
- Mikkola, A., Repo, L., Vlasov, J., Paananen, M. & Mattila, V. (2017). *Varhaiskasvatuksen arvioinnin nykytila*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi 22:2017. [https://karvi.fi/wp-content/uploads/2017/10/KARVI\\_2217.pdf](https://karvi.fi/wp-content/uploads/2017/10/KARVI_2217.pdf)
- Moilanen, I. & Rintahaka, P. (2017). Autismikirjon häiriöt lapsilla ja nuorilla. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M.

- Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.), *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria* (1.–2. painos, s. 217–242). Duodecim.
- Nurmi, P. & Tarvonen, S. (2022). Lapsi, jolla on näkövamma. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (3. uudistettu painos, s. 389–405). PS-kustannus.
- Närhi, V., Karhu, A., Klenberg, L., Paananen, M & Puustjärvi, A. (2020). Tarkkaavuuden, itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen vaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet* (2. painos, s. 350–372). Niilo Mäki Instituutti.
- Ojala, M. (2020). *Perusteita ja haasteita varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja koulun alun kehittämiselle erityisesti lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta*. Kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja. Helsingin yliopisto. [Perusteita ja haasteita varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja koulun alun kehittämiselle erityisesti lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta \(helsinki.fi\)](https://www.helsinki.fi/julkaisut/ps/perusteita_ja_haasteita_varhaiskasvatuksen_esiopetuksen_ja_koulun_alun_kehittamiselle_erityisesti_lapsen_oppimisen_ja_kehittymisen_nakokulmasta)
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. [Esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteet | Opetushallitus \(oph.fi\)](https://www.oph.fi/julkaisut/esiopetuksen-opetussuunnitelmien-perusteet)
- Opetushallitus. (2016). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. [Varhaiskasvatussuunnitelmien perusteet | Opetushallitus \(oph.fi\)](https://www.oph.fi/julkaisut/varhaiskasvatussuunnitelmien-perusteet)
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. [Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022 | Opetushallitus \(oph.fi\)](https://www.oph.fi/julkaisut/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-2022)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2022). *Varhaiskasvatuksen tilastoista julkaistiin ensimmäinen vuosiraportti*. [Varhaiskasvatuksen tilastoista julkaistiin ensimmäinen vuosiraportti - OKM - Opetus- ja kulttuuriministeriö](https://www.okm.fi/julkaisut/varhaiskasvatuksen-tilastoista-julkaistiin-ensimmainen-vuosiraportti)
- Paananen, M., Eskelinen, M., Suhonen, E. & Alijoki, A. (2018). Tuen järjestelyt varhaiskasvatuksessa. Selvityksessä M-P. Vainikainen, M. Lintuvuori, M. Paananen, M. Eskelinen, T. Kirjavainen, N. Hienonen, M. Jahnukainen, H. Thuneberg, M. Asikainen, E. Suhonen, A. Alijoki, N. Sajaniemi, J. Reunamo, H-L. Keskinen & R. Hotulainen (toim.), *Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet* (s. 15–32). Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55/2018. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-606-5>

- Pennanen, M. (2021). *Lapsen tuen tarpeen syyn yhteys toteutuneeseen tukeen sekä käytössä oleviin tehostetun ja erityisen tuen tukitoimiin* [Pro gradu – tutkielma, Tampereen Yliopisto]. Trepo. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202104273902>
- Perusopetuslaki, 628 (1998). [Perusopetuslaki 628/1998 - Ajantasainen lainsäädäntö - FINLEX](#)
- Pihlaja, P. (2009). Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa - näkökulmana inklusio. *Kasvatus*, 49(2), 146–157. [\(PDF\) Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa - näkökulmana inklusio \(researchgate.net\)](#)
- Pihlaja, P. (2022). Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (3. uudistettu painos, s.161–205). PS-kustannus.
- Pihlaja, P. & Lahdenperä-Mustajärvi, M. (2004). Lapsen vammaan liittyvien haasteiden huomioiminen. Liikuntavammaisen lapsi. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Erityiskasvatus varhaislapsuudessa* (s. 275–298). WSOY.
- Pihlaja, P. & Salminen, J. (2022). Osallisuuden, kehityksen ja oppimisen tukeminen, kun lapsella on liikuntavamma. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (3. uudistettu painos, s. 321–349). PS-kustannus.
- Pihlaja, P. & Viitala, R. (2022a). Muuttuva ja kehittyvä varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (3. uudistettu painos, s. 19–54). PS-kustannus.
- Pihlaja P. & Viitala, R. (2022b). Varhaiserityiskasvatus suunnannäyttäjänä. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (3. uudistettu painos, s. 11–16). PS-kustannus.
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 103–117). Gaudeamus.
- Päivähoitolaki, 36 (1973). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1973/19730036>
- Raittila, R. (2013). Pienryhmätoiminta ja leikkialueet: Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä.

- Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* (s. 69–94). Vastapaino.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 413–426). Vastapaino.
- Rantala, A. & Uotinen, S. (2022). Varhaiskasvatuksen työntekijöiden ja perheen yhteistyön merkitys. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (3. uudistettu painos, s. 139–158). PS-kustannus.
- 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 koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 2019:15. [Varhaiskasvatuksen laatu arjessa – Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa - Karvi.fi](#)
- Rimpelä, M. (2018). Osio II. Kertomuksessa T. Kurttila (toim.), *Lapsiasiavaltuutetun kertomus eduskunnalle 2018* (s. 57–127). Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2018:1. Valto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-259-678-9>
- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 424–431). Vastapaino.
- Räsänen, P., Ylönen, S. & Talvinen, A. (2020). Hahmotusvaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet* (2. painos, s. 374–391). Niilo Mäki Instituutti.
- Sandberg, E. (2021). *Pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa* (2. painos). PS-kustannus.
- Suhonen, E., Alijoki, A., Saha, M., Syrjämäki, M., Kesäläinen, J. & Sajaniemi, N. (2020). Varhaiskasvatuksen erityisopettaja päiväkotiryhmissä: erityistä tukea tarvitsevien lasten kehityksen ja oppimisen tukeminen inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa. Helsinki. [VEO malli yliopiston hankeraportti.pdf \(helsinki.fi\)](#)

- Sume, H. (2022). Lapsi, jolla on kuulovamma. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (3. uudistettu painos, s. 371–386). PS-kustannus.
- Syrjämäki, M., Pihlaja, P. & Sajaniemi, N. (2019). Enhancing peer interaction in early childhood special education: Chains of children’s initiatives, adults’ responses and their consequences in play. *Early childhood education journal*, 47(5), 559–570. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00952-6>
- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 13–44). PS-kustannus.
- Takala, M. & Takkinen, R. (2016). Kieli, kuulo ja kommunikointi. Teoksessa M. Takala & H. Sume (toim.), *Kieli, kuulo ja oppiminen. Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus* (3. uudistettu painos, s. 8–21). Finn Lectura
- Tietosuojalaki, 1050 (2018). [Tietosuojalaki 1050/2018 - Ajantasainen lainsäädäntö - FINLEX®](#)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Tammi.
- Turvallinen lääkehoito (2021). *Opas lääkehoitosuunnitelman laatimiseen*. E. Laukkanen & P. Ruokoniemi (toim.), Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja. 2021:6. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-8682-4>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. [HTK 2023 -ohje on julkaistu | Tutkimuseettinen neuvottelukunta \(tenk.fi\)](#)
- Unesco. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. [The UNESCO Salamanca Statement \(csie.org.uk\)](#)
- Vainikainen, M-P., Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen, M., Kirjavainen, T., Hienonen, N., Jahnukainen, M., Thuneberg, H., Asikainen, M., Suhonen, E., Alijoki, A., Sajaniemi, N., Reunamo, J., Keskinen, H-L. & Hotulainen, R. (2018). Tulosten yhteenveto ja suosituksia. Selvityksessä M-P. Vainikainen, M. Lintuvuori, M. Paananen, M. Eskelinen, T. Kirjavainen, N.

- Hienonen, M. Jahnukainen, H. Thuneberg, M. Asikainen, E. Suhonen, A. Alijoki, N. Sajaniemi, J. Reunamo, H-L. Keskinen & R. Hotulainen (toim.), *Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet* (s. 3–10). Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55/2018. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-606-5>
- Varhaiskasvatuslaki, 580 (2015). [Laki lasten päivähoidosta annetun lain... 580/2015 - Säädökset alkuperäisinä - FINLEX ®](#)
- Varhaiskasvatuslaki, 540 (2018). [Varhaiskasvatuslaki 540/2018 - Säädökset alkuperäisinä - FINLEX ®](#)
- Varhaiskasvatuslaki, 540 (2022). [Varhaiskasvatuslaki 540/2018 - Ajantasainen lainsäädäntö - FINLEX ®](#)
- Viholainen, H. & Asunta, P. (2022). Motorisen oppimisen vaikeudet lapsen arjessa. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (3. uudistettu painos, s. 271–285). PS-kustannus.
- Viitala, R. (2014). *Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5785-8>
- Viitala, R. (2022). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (3. uudistettu painos, s. 57–88). PS-kustannus.
- Viitala, R., Neitola, M., Syrjämäki, M., Viljamaa, E & Heiskanen, N. (2021). Tutkimus- ja selvitystiedon kooste kehityksen ja oppimisen tuen sekä inklusion nykytilasta varhaiskasvatuksessa. Selvityksessä N. Heiskanen, M. Neitola, M. Syrjämäki, E. Viljamaa, P. Nevala, M. Siipola & R. Viitala (toim.), *Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa. Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi* (s. 12–34). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:13. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-829-8>
- Viljamaa, E. & Viitala, R. (2022). Välineitä inklusion ja yhteenkuuluvuuden arviointiin. Teoksessa N. Heiskanen & M. Syrjämäki (toim.) *Pienet tuetut askeleet. Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt* (2. painos, s. 63–81). PS-kustannus.

Yleissopimus lapsen oikeuksista, 60 (1991). [YLEISSOPIMUS lapsen oikeuksista - FINLEX®](#)

Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista, 27 (2016). [Sopimustekstit - FINLEX®](#)

Äikäs, A., Pesonen, H., Heiskanen, N., Syrjämäki, M., Aavikko, L. & Viljamaa, E. (2022b). Approaches to collaboration and support in early childhood education and care in Finland: professionals' narratives. *European journal of special needs education*, 1–15.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2127081>

Äikäs, A., Syrjämäki, M. & Pesonen, H. (2022a). Lapsen tukeen liittyvä yhteistyö ja vaativa monialainen tuki. Teoksessa N. Heiskanen & M. Syrjämäki (toim.), *Pienet tuetut askeleet. Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt* (s. 174–191). PS-kustannus.

# LIITTEET

## *Liite 1: Teemahaastattelurunko apukysymyksineen*

### **Taustakysymykset**

Nimi, ikä, sukupuoli, koulutus (varhaiskasvatuksen opettaja/sosionomi/sosiaalikasvattaja), työkokemus varhaiskasvatuksen opettajana

### **Ryhmän rakenne**

Lasten ikärakenne ja ryhmän koko, tehostetun ja erityisen tuen lasten määrä, tuen tarpeiden syyt

Kasvattajien määrä, työtehtävä ryhmässä

### **Lapsen saama konkreettinen tuki**

Millaista tukea *yleisellä/tehostetulla/erityisellä* tuella oleva lapsi saa ryhmässasi? Mitä tehostetulla tai erityisellä tuella oleva lapsi saa enemmän kuin yleisellä tuella oleva?

Millaista *pedagogista, rakenteellista ja hoidollista* tukea lapset saavat ryhmässasi? Onko teillä riittävästi resurssia tuen antamiseen? Onko ryhmäkoko pienennetty tai onko teillä ylimääräinen kasvattaja (veklastenhoitaja, alueellinen varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen erityisopettaja)?

Pystytekö mielestäsi tukemaan lapsia riittävästi? Millainen on oma roolisi tuen antajana ja eroaako se muiden kasvattajien roolista? Miten jaatte vastuuta tuen tarpeisten lasten hoidosta?

Onko lapsen saama tuki jotenkin muuttunut *lakiuudistuksen* myötä? Näkyykö lain velvoittavuus tuen antamiseen jotenkin ryhmäsi toiminnassa? Miten koet tukeen liittyvän hallintopäätösprosessin ja oman roolisi prosessissa?

Miten ryhmässasi arjen jokapäiväiset tilanteet (siirtymät, ruokailut, lepo, ulkoilu, ohjattu toiminta) hoidetaan tuen tarpeisen lapsen näkökulmasta? Onko teillä pienryhmätoimintaa?

Millaista yhteistyötä teette vanhempien kanssa?

Miten lapsen tuen tarpeen syyt vaikuttavat hänen saamaansa tukeen ja sen toteutumiseen? Miten koet erilaisilla tuen tarpeilla olevien lasten tukemisen helppouden/vaikeuden?

### **Inkluusio**

Miten inkluusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus toteutuvat ryhmässasi?

Mitkä ovat inklusion hyvät / huonot puolet? Miten koet tuen tarpeisten lasten olevan osa ryhmääsi? Pääsevätkö he mukaan leikkeihin ja muuhun toimintaan yhdessä toisten lasten kanssa? Minkälaista tukea he tarvitsevat aikuiselta esim. kaverisuhteissaan?

Koetko että sinulla on riittävästi tietoa inklusiosta ja inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta?

**Henkilökunnan saama tuki kasvatustyölleen tuen lasten asioissa**

Millaista tukea saat esihenkilöltä, konsultoivalta veolta, muilta lapsen asioissa olevilta asiantuntijoilta? Käyvätkö lasten terapeutit kuntouttamassa lasta varhaiskasvatuksessa?

Millaista tukea haluaisit / kaipaisit esihenkilöltä, konsultoiva veolta, muilta lapsen asioissa olevilta asiantuntijoilta?

Haluatko kertoa vielä jotain muuta?

## *Liite 2: Haastattelukutsu*

Hei sinä varhaiskasvatuksen opettaja,

olen Katri Leinonen, kasvatustieteen maisterivaiheen opiskelija Tampereen yliopistosta. Teen pro gradu tutkimustani dosentti Elina Kuusiston ohjauksessa. Tutkimukseni aiheena on tehostetulla tai erityisellä tuella olevan lapsen saama tuki tavallisessa varhaiskasvatusryhmässä. Tutkimukseni on tarkoitus valmistua vuoden 2023 loppuun mennessä. Kutsun teitä xxxxx kunnan varhaiskasvatuksen opettajia osallistumaan tutkimukseeni.

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä siitä mitä tehostetulla tai erityisellä tuella tavallisessa varhaiskasvatusryhmässä oleva lapsi saa enemmän kuin yleisellä tuella oleva lapsi. Lisäksi tutkimuksella selvitetään miten uusi elokuussa 2022 voimaan tullut varhaiskasvatuslaki on vaikuttanut lapsen saamaan tukeen käytännössä. Lisäksi tutkimuksella selvitetään sitä, että onko lapsen tuen syyllä vaikutusta hänen saamaansa tukeen.

Tutkimukseni on haastattelututkimus ja haastattelut voidaan tehdä joko työpaikallasi tai Teamsin avulla. Haastattelut on tarkoitus suorittaa maaliskuuhun vaihteessa 2023. Haastattelun arvioitu kesto on 30–45 minuuttia. Haastattelut nauhoitetaan ja nauhoituksen purkuvaiheessa aineisto anonymisoidaan, eikä yksittäisiä vastaajia voida tämän jälkeen tunnistaa. Haastatteluaineisto tuhoetaan tutkielmani hyväksymisen jälkeen. Siihen asti aineistoa säilytetään tietoturvallisesti käyttäjätunnuksen ja salasanan takana eikä aineistoon pääse käsiksi muut kuin tutkija. Litteroidut haastattelut säilytetään lukollisessa kaapissa. Henkilötietoja ei tässä tutkimuksessa kerätä eikä yksittäisen vastaajan vastauksia pysty tunnistamaan. Tutkimuksen teon kaikissa vaiheissa noudatetaan hyvää tieteellistä käytäntöä ja noudatetaan EU:n tietosuoja-asetuksen ja Suomen tietoturvalain määräyksiä. Tutkittavilla on tutkimuksen missä vaiheessa tahansa oikeus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen. Keskeyttämiseen mennessä kerättyä aineistoa voidaan kuitenkin käyttää tutkimuksessa. Tutkielmani julkaistaan maisteriopintojen opinnäytetyönä Tampereen yliopiston julkaisupalvelussa osoitteessa Trepo.fi. Tutkimuksen valmistuttua halutessasi lähetän sinulle linkin tutkimukseeni. Lisäksi linkki lähetetään kunnan varhaiskasvatuspäällikölle. Toivon lämpimästi kiinnostustasi osallistua tutkimukseen. Laita minulle viestiä halukkuudestasi osallistua tutkimukseen 19.3.2023 mennessä sähköpostilla [katri.s.leinonen@tuni.fi](mailto:katri.s.leinonen@tuni.fi) tai puhelimitse xxx-xxxxxxx yhteystietoinesi, niin otan sinuun yhteyttä. Halutessasi lisätietoja tutkimuksesta voit olla yhteydessä minuun tai tutkielmani ohjaajaan dosentti Elina Kuusistoon ([elina.kuusisto@tuni.fi](mailto:elina.kuusisto@tuni.fi)).

Toivottavasti haluat olla mukana tutkimuksessani ja antaa arvokasta tietoa varhaiskasvatuksen tuen toteutumisesta.

Ystävällisin terveisin, Katri Leinonen

### *Liite 3: Suostumus haastattelututkimukseen osallistumiseen*

Minut on kutsuttu osallistumaan xxxxx kunnassa Katri Leinosen tekemän pro gradu -tutkimuksen haastattelututkimukseen. Tutkimuksen aiheena on tehostetulla tai erityisellä tuella olevan lapsen saama tuki tavallisessa varhaiskasvatusryhmässä.

Olen saanut kirjallisen kutsun haastatteluun esihenkilöni kautta. Olen tutustunut kutsuun ja saanut harkita tutkimukseen osallistumista. Olen keskustellut tutkimuksesta ja sen kulusta tutkijan kanssa. Olen saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta, aineiston keräämisestä, säilyttämisestä ja hävittämisestä sekä tiedän, että osallistumiseni on vapaaehtoista ja minulla on mahdollisuus perua osallistumiseni tutkimukseen tutkimuksen missä vaiheessa tahansa ilman mitään seuraamuksia itselleni. Olen tietoinen siitä, että peruessani osallistumiseni tutkimukseen, siihen mennessä kerättyä aineistoa voidaan käyttää tutkimuksen aineistona.

Vahvistan osallistumiseni tutkimukseen allekirjoituksella tai sähköpostiviestillä tutkijalle.

-----  
Paikka ja päivämäärä

-----  
Allekirjoitus