



Heikkinen, Henna & Hurskainen, Jenni

Lastentarhanopettajien kertomuksia inklusion vaikutuksista varhaiskasvatukseen

Pro gradu -tutkimus
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatus ja erityispedagogiikka
2018
4.5.2018

Oulun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Lastentarhanopettajien kertomuksia inklusion vaikutuksista varhaiskasvatukseen
Henna Heikkinen & Jenni Hurskainen
Pro Gradu -tutkimus, 78 sivua, 7 liitesivua
Toukokuu 2018

Tässä Pro gradu-tutkimuksessa tutkitaan inklusion vaikutuksia lastentarhanopettajien kokemusten kautta. Varhaiskasvatuksen inklusiivisuuteen ovat vaikuttaneet muun muassa uusi varhaiskasvatuslaki ja valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma. Inklusio on johtanut erityisryhmien lakkauttamiseen osassa kunnista.

Tutkimuksessa kysytään, mitä lastentarhanopettajat kertovat inklusion vaikutuksista varhaiskasvatustoimintaan sekä millaisena lastentarhanopettajat kokevat erityispedagogiikan osaamisensa. Menetelminä käytettiin narratiivista tutkimusta ja kerronnallista haastattelua. Aineisto analysoitiin sisällön kategorisoinnilla. Tutkimukseen haastateltiin kahdeksan lastentarhanopettajaa Pohjois-Pohjanmaan alueella.

Tutkimuksessa lasten etu ja osallisuus näyttävät toteutuvan vaihtelevasti ja tähän vaikuttivat muun muassa ryhmäkoko, henkilöstön osaaminen, varhaiskasvatusympäristö ja -tilat. Myös henkilöstön saatavuus näyttäytyi haasteena, eikä vähäisen henkilöstön takia tukea ja ohjausta koettu aina pystyttävän antamaan oikea-aikaisesti. Lisäksi moniammatillisuus ja yhteistyö perheiden kanssa näytti lisääntyneen. Lastentarhanopettajat kokivat tarvitsevansa tukea työhönsä ja erityispedagoginen tietotaito vaihteli. Lastentarhanopettajan oma kiinnostuneisuus erityispedagogiikkaan näyttäytyi määrittävänä tekijänä. Myös työkokemus ja oman täydennyskoulutuksen määrä vaikuttivat kokemuksiin inklusiosta. Tutkimuksen mukaan lastentarhanopettajat kokevat tarvitsevansa lisää erityispedagogista koulutusta.

Avainsanat: inklusio, osallisuus, varhaiskasvatus, varhaiserityiskasvatus, varhainen tuki, moniammatillisuus

University of Oulu
Faculty of Education
Kindergarten teachers' narratives on effects of inclusion on early childhood education
Henna Heikkinen & Jenni Hurskainen
Master's thesis, 78 pages, 7 appendices
May 2018

This thesis is about kindergarten teacher's narratives on effects of inclusion on early childhood education. The inclusive nature of early childhood education is influenced by, among other things, the new Early Childhood Education Law and the National Early Childhood Education Plan. In some municipalities inclusion has led to the abolition of special groups and now all the children participate in combined groups.

Questions of this research are what kindergarten teachers tell about the effects of inclusion on early childhood education and do kindergarten teachers feel that their special pedagogical competence is sufficient. The methods used were narrative research and narrative interview. Interviews were analysed by content categorisation. Eight kindergarten teachers were interviewed in the Northern Ostrobothnia region.

In this study, the interests and participation of children appear to differ. This was affected by group size, staff competence, early childhood education environment and facilities. The availability of staff also proved to be a challenge, and the support and guidance of the staff needed to be timely. In addition, multiprofessionality and cooperation with families seemed to have increased. The kindergarten teachers felt they needed support in their work and their special pedagogical knowledge varied. The teacher's own interest in special pedagogy seemed to be a factor in this. The work experience and the amount of further training also contributed to the experience of inclusion. According to this study, nursery teachers feel that they need more special pedagogical training.

Key words: Inclusion, participation, early childhood education, special education, early support, multiprofessionality

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	6
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	9
2.1	Inklusio	9
2.2	Inklusion toteutuminen Suomessa	14
2.3	Varhaisen tuen järjestäminen	16
2.4	Varhaiskasvatuksen järjestäminen ja käsitteet	20
2.4.1	<i>Moniammatillisuus</i>	23
2.4.2	<i>Varhaiskasvatusympäristö</i>	26
2.5	Osallisuus	27
3	AINEISTOT JA MENETELMÄT	31
3.1	Tutkimuskysymykset	31
3.2	Tutkimusaineisto ja tutkittavien valikoituminen	32
3.3	Tutkimusmenetelmät ja lähestymistapa	33
3.3.1	<i>Narratiivi ja narratiivisuus tutkimuksessa</i>	34
3.3.2	<i>Kerronnallinen haastattelu</i>	35
3.4	Tutkimuksen analyysi	38
4	TULOKSET	40
4.1	Lapsen edun ja osallisuuden toteutuminen	40
4.2	Resurssien riittävyys	44
4.3	Tukitoimien suunnittelu ja toteutus lastentarhanopettajan työssä	47
4.4	Moniammatillinen yhteistyö	49
4.5	Osaamisen kokemukset lastentarhanopettajien puheessa	52
4.6	Tulosten yhteenvedo	55
5	POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	57
5.1	Inklusion vaikutukset	59
5.1.1	<i>Osallisuuden mahdollisuudet ja haasteet</i>	60
5.1.2	<i>Resurssien toteutuminen varhaiskasvatuksessa</i>	64
5.1.3	<i>Lisääntyvä moniammatillinen yhteistyö</i>	69
5.2	Koulutus ja osaaminen suhteessa inklusioon	73
5.2.1	<i>Eriyispedagoginen tietotaito</i>	74
5.2.2	<i>Osaaminen ja täydennyskoulutus</i>	75
5.2.3	<i>Uupuminen ja riittämättömyyden tunne</i>	77
5.3	Eriävät inklusiomieliopitteet	78
5.4	Tulevaisuuden toiveet	80
5.5	Oma työskentely ja tutkimuksen tekeminen	82
5.6	Luotettavuus ja eettiset kysymykset	84

LÄHTEET	85
Painamattomat lähteet	92
Liite 1 Kategorisointitaulukot	94
Liite 2 Haastattelulupa	99
Liite 3 Haastattelukutsu	100

1 JOHDANTO

Inkluusio ja sen tuomat muutokset ovat vaikuttaneet varhaiskasvatukseen toteuttamiseen jo usean vuoden ajan. Pohdintaa on herättänyt inklusion toteuttamiseen liittyvät asiat, joista mainittakoon muun muassa henkilöstön pätevyys ja tukitoimien toteuttaminen ja riittävyys. Inklusion toteuttaminen ei olekaan niin vaivatonta kuin ehkä ajateltiin.

Tässä tutkimuksessamme olemme tutkineet inklusion toteutumista Pohjois-Pohjanmaan alueella. Tällä alueella varhaiskasvatukseen erityisryhmät lakkautettiin osassa kunnista kokonaan alkaen vuonna 2014. Erityistä tukea tarvitsevat lapset ovat tämän myötä siirtyneet yleisiin varhaiskasvatusryhmiin. Tukea tarvitsevat lapset eivät silti ole samassa asemassa muiden kanssa yksityisessä ja kunnallisessa varhaiskasvatuksessa, vaan inklusio on aiheuttanut tukea tarvitsevien lasten kasautumista kunnallisiin päiväkodeihin. Yleisradion haastattelussa todetaan, että yksityisillä päiväkodeilla ei ole velvoitusta erityiskasvatukseen, mikä vaikeuttaa tukea tarvitsevan lapsen pääsyä yksityiseen päiväkotiin (Joki, 2016). Tämä taas aiheuttaa perheiden eriarvoisuutta.

Inklusion myötä ryhmien lapsilla on monenlaista tuen tarvetta. Lasten tuen tarpeet ovat hyvin heterogeenisiä, mikä asettaa varhaiskasvatukseen työntekijöille haasteita. Haasteiden ratkaisemiseen varhaiskasvattajat saavat tukea usealta taholta. Näiksi tukea antaviksi tahoiksi luetaan muun muassa varhaiserityisopettajat ja ohjaavat mentorit. Lisäksi ryhmään voidaan hakea avustajaa tai ryhmäkoon pienentämistä. Myös koulutuksessa pyritään vastaamaan kentän tarpeisiin ja opiskelijoista jo puolet hakeutuvat erityispedagogiikan sivuaineopintoihin. (Jurkko, 2016.) Erityispedagogiikkaa siis tarvitaan varhaiskasvatuksessa yhä suuremmissa määrin ja tämä tulee mahdollisesti tulevaisuudessa näkymään selvemmin koulutuksen sisällössä. Erityispedagogisen tietotaidon lisäämisen koulutukseen on tutkittu vaikuttavan positiivisesti opettajien asenteisiin erityistä tukea tarvitsevia lapsia kohtaan (Sharma, Follin & Loreman, 2008).

Muutamana viime vuoden aikana erityisryhmät on lopetettu varhaiskasvatuksesta osassa Pohjois-Pohjanmaan kunnista sekä muualla Suomessa. Tämä asettaa suuremman vastuun lapsiryhmien työntekijöille sekä konsultoivalle varhaiserityisopettajalle. Varhaiserityisopettajat eivät kuitenkaan ole jatkuvasti ryhmien käytettävissä. Täydennyskoulutusta ei ehkä ole lisätty tarpeeksi tällä hetkellä kentällä työskenteleville. Vuonna 2012 varhaiskasvatuslaissa on säädetty

täydennyskoulutuksesta; kunnan on huolehdittava siitä, että lasten päivähoidon henkilöstö peruskoulutuksen pituudesta, työn vaativuudesta ja toimenkuvasta riippuen osallistuu riittävästi sille järjestettyyn täydennyskoulutukseen (Varhaiskasvatuslaki, 36/1973, 27 §).

Tutkijan positio

Tutkimusta tehdessä on aina tärkeä kiinnittää huomiota omaan asemaansa tutkijana. Tutkijan positiolla tarkoitetaan tutkijan suhdetta tutkimukseensa. Pohdittavia asioita ovat objektiivisuus-subjektiiivisuus -kysymys, omat asenteet, tutkittavien luottamuksen saaminen ja kunnioittaminen menetelmien ja tulosten osalta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 22.) Kiinnostuimme inklusiosta aiheena erityispedagogiikan sivuaineen ja varhaiskasvatuksen kentällä kokemiemme ja kuulemiemme kokemusten kautta. Tulemme työskentelemään varhaiskasvatuksessa, joten halusimme selvittää tällä hetkellä varhaiskasvatuksessa työskentelevien näkemyksiä ja kokemuksia. Niistä saamme mahdollisesti uusia näkökulmia ja pohdittavaa omaan työhömmme.

Tutkimuksessamme toimimme haastattelijoina ja pyrimme pysymään ulkopuolella ja objektiivisinä, vaikka aiheesta olisi meilläkin kokemuksia ja mielipiteitä. Teimme työtä tullaksemme tietoisemmiksi omista asenteistamme ja uskomuksistamme, jotta ne eivät vaikuttaisi tutkimuksen kulkuun. Omista asenteista tietoiseksi tuleminen voi olla haastavaa, mutta jokaisen tutkijan tulee pyrkiä siihen.

Lopuksi vielä tutkimuksen tarkoituksesta. Haluamme tutkimuksellamme selvittää lastentarhanopettajien kokemuksia ja näkemyksiä erityisryhmien ja erityistä tukea tarvitsevien lasten yhdistämisestä tavallisiin päiväkotiryhmiin ja sen vaikutuksista varhaiskasvatustoimintaan. Lisäksi tavoitteenamme on tutkia, kokevatko varhaiskasvattajat erityispedagogiikan osaamisensa riittäväksi. Inklusiota ja sen vaikutuksia tutkitaan paljon, jotta kasvatuksen ja koulutuksen kentällä pystyttäisiin tekemään muutoksia tarpeen mukaan esimerkiksi resurssien kohdentamiseen. Inklusio on nykyään monissa kunnissa arkipäivää, joten resurssien suuntaamista ajatellen tämä tulisi huomioida myös uusien ammattilaisten koulutuksissa.

Tutkimuksemme koostuu neljästä luvusta ja niiden alaluvuista. Ensiksi esittelemme tutkimuksemme analyttistä viitekehystä, joka rakentuu tutkimuksemme keskeisistä käsitteistä, inklusiosta, inklusion toteutumisesta Suomessa, varhaiskasvatuksen ja varhaisen tuen järjestämisestä sekä osallisuudesta. Seuraavaksi kuvaamme tutkimuksemme toteuttamista aineistojen

ja menetelmien eli muun muassa tutkimukseen osallistuneiden, narratiivisuuden ja kerronnallisen haastattelun osalta. Sen jälkeen käsittelemme tutkimuksemme keskeisiä tuloksia. Päättämme tutkimuksemme pohdintalukuun, jossa avataan vielä tuloksia lähdetutkimusten kautta ja kerrotaan tutkimuksen johtopäätökset.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tässä luvussa esittelemme ensimmäisenä tutkimuksemme kannalta relevantteja käsitteitä. Näitä käsitteitä ovat inklusio, varhaisen tuen järjestäminen ja osallisuus. Varhaiskasvatuksen käsitteet kuten lastentarhanopettajan ja varhaiserityisopettajan kelpoisuus, varhaiskasvatuksen järjestämisuodot, moniammatillisuus, varhaiskasvatussympäristö ja varhaiskasvatuslain vaikutus tarkastellaan omassa luvussaan. Lisäksi moniammatillisuus korostui tutkimusaineistossamme vahvasti, joten olemme käsitelleet sen omana aiheenaan. Tarkastelemme inklusion toteutumista lähinnä Suomessa, mutta huomioimme kansainväliset sopimukset ja lait, jotka ovat johtaneet inklusion muotoutumiseen. Esittelemme myös tutkimuksemme käsitteisiin, erityisesti inklusioon liittyvää aiempaa tutkimusta.

2.1 Inklusio

Tutkimuksemme kannalta tärkein käsite on inklusio, joten aloitamme sen määrittelemisellä. Tässä luvussa käsittelemme inklusion muotoutumista kansainvälisissä sopimuksissa ja tieteellisissä tutkimuksissa ja keskusteluissa. Inklusion käsite otettiin laajaan käyttöön vuoden 1994 neuvotteluissa, joiden myötä syntyi Salamancan julistus. Julistuksessa puhutaan kaikille yhteisestä koulutuksesta, ja inklusio määritellään tarkoittamaan kaikille yhteistä koulua vamman asteesta riippumatta. Yhteisökeskeisen lähestymistavan mukaan vamma itsessään voidaan nähdä elimellisenä vammana, kun taas vammaisuus ajatellaan nykyään sosiaalisena ja kulttuurisena ilmiönä, jota yhteisön asenteet ja uskomukset sekä ympäristön esteellisyys aiheuttavat (Moberg & Vehmas, 2009, 52; Vehkakoski, 2006).

Julistuksessa korostetaan jokaisen oikeutta koulutukseen ja oppimiseen, mihin tulee tähdätä lapsikeskeisellä pedagogiikalla ja uudelleen rakentamalla koulutusjärjestelmä sellaiseksi, että sen lähtökohdانا on lasten erilaisuus ja yksilöllisyys. Lähikouluperiaate esitelläänkin jo tässä vuoden 1994 julistuksessa ja erityiskasvatuksen viitekehyksessä, joissa vaaditaan erityistä tukea tarvitsevien pääsemistä yhtäläisesti kouluihin vammasta riippumatta. (Unesco, 1994.) Kyseessä ei siis ole vain lasten, joilla on jokin vamma, huomioimista vaan kaikkien lasten oppimisen ja osallistumisen esteiden poistaminen (Booth & Ainscow, 2002; Haustäter, 2014).

Toteutuessaan inklusiivisuuden todetaan myös tuottavan tehokkaan koulutuksen suurimmalle osalle sekä lisäävän koulutussysteemin tehokkuutta, erityisesti tuotantotehokkuutta.

(Unesco, 1994.) Julistus on saanut osakseen kritiikkiä juuri sen sisältämän tuotantotehokkuus ajattelun ja taloudellisen hyödyn tavoittelun takia (ks. Peters, 2007, 98–99, 107; Lakkala, 2008; Haustätter, 2014). Haustätterin mukaan inklusio tulisi ajatella arvona ja periaatteena, ei jonakin ratkaisuna, joka olisi kehitetty pelkästään erityistä tukea tarvitseville. Tällöin sitä ei voida ajatella strategiana oppilaitoksen tehokkuuden lisäämiseksi, toisin kuin Salamancan (1994) julistuksessa kirjoitetaan. (Haustätter, 2014, 424-425.) Lakkala (2008, 30) puolestaan kritisoi kansainvälisiä määritelmiä myös niiden poliittisuudesta ja korkealentoisuudesta. Julistuksen jälkeen useat tutkijat ovat jatkaneet inklusion määrittelyä. Unescon lisäksi inklusion määritelmää ja suuntauksia luomassa olevia organisaatioita ovat myös Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus ja YK muun muassa Vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevalla yleissopimuksellaan.

Inklusio ja osallisuuden lisääminen tulisi nähdä prosessina, joka Florianin ja Black-Hawkinsin (2011, 814) mukaan on moninainen ja usealla tavalla toteutettavissa. Booth, Nes ja Strømstad (2003, 1) määrittelevät inklusion prosessiksi, jonka pääperiaatteena on poistaa kaikki oppimisen ja osallisuuden esteet jokaisen lapsen koulutuksen osallistumisen tieltä. Oppilaitoksilta ja varhaiskasvatukselta ei vaadita täydellisyyttä vaan virheistä oppimista ja esteiden asteittaista poistamista (Booth & Ainscow, 2002, 3). Kuten kirjoitimme inklusion ja yhteisön suhteesta; jokaisen opettajan, oppilaitoksen ja koulutuksen järjestäjän tulee toimia ja uskoa inklusion arvojen mukaisesti, jotta inklusion olisi mahdollista toteutua täydessä potentiaalissaan. Tällä tarkoitetaan muun muassa toimintatapojen, koulukulttuurin ja opetuksen sisältöjen muokkaamista inklusiota lisääväksi ja eksklusiota vähentäväksi (Booth & Ainscow, 2002, 3; Booth, Nes & Strømstad, 2003, 1-2; Booth, 2011, 305-306). Näiksi inklusion arvoiksi muun muassa Booth, Nes ja Strømstad (2003, 1-2) ovat määritelleet erilaisuuden arvostamisen, tasa-arvoisuuden, osallisuuden, oikeudellisuuden ja yhteisöllisyyden, joiden kautta inklusiota toteutetaan.

Inklusiivisuuden toteuttamisen tavat ja toteutuminen vaihtelevat varhaiskasvatuksessa. Hanson, Horn, Sandall, Beckman, Morgan, Marquart, Barnwell ja Chou (2001) ja Florian ja Black-Hawkins (2011) sekä Guralnick, Neville, Hammond ja Connor (2008) ovat tutkineet näitä toteuttamisen tapoja. Myös heidän mukaansa inklusiivinen kasvatus ja koulutus ovat prosessi, jolla on mahdollisuus kehittyä täydeksi inklusioksi. Prosessin tavoitteena on lisätä jokaisen lapsen osallisuutta (Booth, 2011, 304). Hansonin ym. (2001) mukaan ennen täy-

deksi inklusioksi tulemista se on vain osittaista inklusiota ja lasten integroimista toimintaan. Osittaisessa inklusiossa tukea tarvitsevat lapset pääsevät osallistumaan ikätasonsa mukaisesti yhteiseen toimintaan osan aikaa (50%) päivästä ja toisen osan toimivat eriytettysti. Integroitujen toimintojen tasolla toimiminen taas näyttäytyi Hansonin ym. (2001) tutkimuksessa pääasiassa vain ohjattuihin toimintoihin osallistumisena, muuten erillisesti toimien. Jotta inklusio toteutuisi täydellisesti, tulisi lasten, joilla on jokin vamma, päästä osallistumaan ja osallisiksi yleisissä ryhmissä yhteisön tasavertaisina jäseninä. (Hanson ym., 2001, 71.) Guralnickin ym. (2008) kuvailemat inklusion toteutuksen tavat ovat yhtäläisiä ja integroituun toimintaan osallistumisen malli toteutuu samankaltaisesti kuin Hansonin ym. (2001) tutkimuksessa (Guralnick ym., 2008, 243).

Florianin ja Black-Hawkinsin tutkimuksessa käsitellään sitä, millaisia tietoja ja taitoja opettajat tarvitsevat toteuttaakseen inklusiivisia käytänteitä ja millaisia vaikutuksia sillä on opettajuuteen ja ammatilliseen kehitykseen. He ovat jakaneet inklusiokäytäntöjä kahteen osaan. Suppeampana käytäntönä pidetään lasten, joilla on jokin vamma, siirtämistä erityiskouluista tavallisiin luokkiin siirtämällä erityisopettajia ja muita ammattilaisia heidän mukanaan näihin kouluihin. Laajimmillaan heidän tutkimuksessaan käytännöt ovat oppijoiden monimuotoisuuden ymmärtämistä ja huomioimista kaikessa toiminnassa ilman tarvetta lasten kategorisoinnille. Kuitenkin pohjimmiltaan on kyse siitä, millä tavoin ja mitkä asiat luovat toimivan ja hyvänä pidetyn käytännön toiminnan, mitkä menettelyt ja tavat tekevät siitä hyvän ja miten sellainen tunnustetaan. (Florian & Black-Hawkins, 2011, 814.)

Florianin ja Black-Hawkinsin Tutkimuksen opettajat kokivat inklusiivisen pedagogiikan toteuttamisessa käytännön vaikeuksia esimerkiksi joustamattomien ryhmäsääntöjen takia. Toisekseen opettajien käytännöt ovat kirjavia ja ne usein kohtaavat inklusiivisen pedagogiikan perustan eli aikaisemmin vain osalle mahdollinen on mahdollista nykyään kaikille, mutta eivät kuitenkaan vastaa inklusiivisuuden vaatimuksiin. Käytänteisiin kuuluisivat myös ympäristöjen ja opetuksen sisältöjen monimuotoinen muokkaaminen osallisuuden mahdollistamiseksi. Kuitenkin keskittymällä opettajien tietoisuuteen inklusiivisesta pedagogiikasta voitiin identifioida useita strategioita, jotka tavoittavat tutkijoiden asettamat standardit ja konseptin, jossa huomioidaan oppija ilman erilaiseksi leimaamista. (Florian & Black-Hawkins, 2011, 819.)

Inklusion toteutuminen on osittain kiinni myös resursseista. Inklusion onnistumiseksi lapsella on oltava käytettävissään tarvittava tuki. Tukitoimien puuttuminen tai niiden riittämättömyys voivat aiheuttaa sellaisia olosuhteita, joissa lapsi ei pysty osallistumaan eikä pääse osalliseksi tai opi eikä näin ollen hyödy varhaiskasvatuksesta (Lundqvist, Allodi Westling & Siljehag, 2015, 275).

Inklusio yhdistyy demokraattiseen osallisuuteen ja päätöksentekoon ja on osa globaaliin yhteisöön sosialisoitumista. Maailma muuttuu yhä globaalimmaksi ja erilaisuudesta on tullut osa arkea. Koulutusjärjestelmät tulee muokata niin, että ne arvostavat jokaista tasapuolisesti ja mahdollistavat yhtäläisen osallisuuden. Asenteiden muutos on kuitenkin ollut hidasta ja esimerkiksi Odom kirjoittaa kasvatus- ja koulutusjärjestelmien päättäjien tarjoavan inkluusiivista ryhmää ensisijaisesti palveluna tukea tarvitsevan lapsen hyväksi (Odom, 2000, 20). Toisin sanoen yrityksistä huolimatta, inklusion laaja-alaisempi käsitys tuntuu olevan vaikeasti sisäistettävissä ja käsite ymmärretään yhä usein pelkästään tukea tarvitsevien yhdistämisenä yleiseen ryhmään. (Booth, 2011, 303-307.) Laaja-alaisemmalla käsityksellä tarkoitetaan jokaisen lapsen ja aikuisen, ei vain tukea tarvitsevien, yhtäläistä fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista osallisuutta yhteisöön ja ympäristöön.

Kansalliset toimintaperiaatteet vaikuttavat inklusion toteutumiseen. Kansallinen politiikka voi tulla inklusion esteeksi silloin, jos se johtaa henkilöstön osallisuuden vähenemiseen heidän omassa kehitymisessään ja rohkaisee vain välillisenä motiivina oppimisen ja opettamisen. Poliittiset linjaukset luovat resurssit inklusiolle, mutta ne tulevat esteeksi, jos ne kääntävät oppimisen kapeiksi opetussuunnitelman päämääräksi ja luovat hierarkioita lasten suorituksista. (Howes, Booth, Dyson, & Frankham, 2005, 136.) Koulua ja varhaiskasvatusta on alettu arvostaa paikkana, jossa saavutusten lisäksi merkitykselliseksi nousee ihmisten yhteisöllisyys ja arvokasvatusta. Tietoisuus koulutuksen yhteiskunnallisesta merkityksestä ymmärretään laajemmin ja tiedetään, kuinka yhteisön osallisuuden tunteesta kouluiässä on suuressa roolissa yhteiskuntaan sosialisoitumisprosessissa (Booth & Ainscow, 2002, 3). Onkin tutkittu, että opettajat ovat vähemmän huolissaan inklusion toteuttamisesta silloin, kun he saavat valtiolta kannustusta inklusion toteuttamiseen ja inklusiivisuuden ollessa kirjattu kasvatuksen ja opetuksen tehtäväksi (Sharma ym., 2008, 783).

Inklusiota on tutkittu paljon opettajien ja varhaiskasvattajien toimintaa tutkimalla (Florian & Black-Hawkins, 2011; Nilholm & Alm, 2010; Howes ym., 2005). Opettajien inklusiivisuuden oppiminen ei ole vain tekninen prosessi, vaan se edellyttää syvempää ja haastavampaa persoonallista kehittymistä. Inklusion eli osallisuuden ja oppimisen esteiden vähentäminen vaatii toteutuakseen opettajilta aktiivista oppimisympäristöjen rakentamista ja uudelleen muotoilua. (Howes ym., 2005, 134.) Howesin ym. (2005) tutkimuksessa inklusio koettiin enemmänkin ahdistavana ihanteena kuin arvona. Tähän vaikuttivat esimerkiksi henkilöstön vaihtuvuus, viranomaisten määräykset ja kansalliset toimintaperiaatteet, joiden koettiin hankaloittavan inklusion toteuttamista käytännössä. Tutkittavien mielestä käytännön järjestelyjen selkeydessä on puutteita oppimisen ja osallisuuden esteiden vähentämisessä tai lisäämisessä. Inklusiivisia arvoja pohdittiin esimerkiksi yleisopetuksesta pienryhmään siirtäessä, jolloin luokittelua lasten välillä tapahtuu tuen tarpeiden mukaan. (Howes ym., 2005, 134-136.)

Varhaiskasvattajien kokemukset ja lapsen etu näyttävät joskus ristiriitaisina. Lundqvist ym. (2015, 280) mainitsevat lasten erilaiset taitotasot ja tuen tarpeet varhaiskasvattajia kuormittavina asioina yleisissä ryhmissä, sillä lasten tuen tarpeet ja niiden asteet voivat vaihdella suuresti. Tuen tarpeissa kuormittavat lasten tarve yksittäiseen ohjaukseen ja huomiointiin, jotta he pystyisivät olemaan osallisina ja oppimaan. Kuormittavuuden kokemuksiin vaikuttaa mahdollisesti se, että lapset, joilla on erityisen tuen tarvetta, tarvitsevat usein ympäristöllistä tai ihmisten välistä vuorovaikutuksellista toimintaan integroitua tukea esimerkiksi rutiineissa, ohjatussa toiminnassa tai vapaassa toiminnassa eli leikissä. (Lundqvist ym., 2015, 280, 286.) Odom ym. (2004) toteavat myös, että erityistä tukea tarvitsevat lapset kaipaavat enemmän tukea sopeutuakseen ryhmään. He ovat kuitenkin tutkineet inklusiivisten ympäristöjen vaikuttavan positiivisesti jokaisen lapsen kehittymiseen ja käyttäytymisen kehittymiseen. (Odom ym., 2004, 17.)

Lähtökohtaisesti kaikki opettajat pohtivat jatkuvasti, kuinka saada lapset oppimaan. Florian ja Black-Hawkins mainitsevat kuitenkin, että opetusta suunnitellaan yhäkin liian usein normaalijakauman mukaan, eli niin kutsutun keskivertolapsen mukaiseksi. (Florian & Black-Hawkins, 2011, 813) Vaadittaisiin siis muutos normaalijakauman mukaisesta opetuksen suunnittelusta inklusion mukaiseen suunnitteluun, jossa luodaan jokaiselle oppimisen edellytyksiä ja mahdollisuuksia, joista jokainen pääsee osalliseksi (Florian & Linklater, 2010,

370). Yksilökeskeisyydestä tulisi siirtyä kaikkien opettamiseen. Tähän voidaan pyrkiä päättämällä irti kyvykkyyden ajatuksesta ja siitä, että erilaisten oppijoiden osallistuminen vaikeuttaisi muiden oppimista. Tulisi myös keskittyä siihen, mitä opetetaan ja miten sekä luoda oppimisen edellytyksiä ja lisätä niitä ennestään. (Florian & Black-Hawkins, 2011, 818.) On merkityksellistä, että opettaja uskoo siihen, että kaikki voivat oppia ja edistyä ja tärkeintä on keskittyä kykyihin ongelmien sijaan (ks. myös Booth, 2002, 3).

Kasvattajien ja opettajien koulutustieto vaikuttaa inklusion toteuttamiseen ja opettajien asenteisiin. Esimerkiksi Sharman, Forlinin ja Loremanin (2008) tutkimuksessa on selvitetty opettajien asenteita lapsia kohtaan, joilla on jokin vamma tai este. Siinä todettiin, että heidän asenteensa muuttuivat positiivisemmiksi ja näiden lasten osallistaminen koettiin helpommaksi, kun tutkittavat opettajat saivat lisää erityispedagogista koulutusta. Samoin tapahtui asenteissa inklusioon. (Sharma ym., 2008, 779-780.) Epävarmuus inklusion toteuttamista kohtaan väheni siis tiedon lisääntyessä. Tämä on merkityksellistä huomioida jo uusia opettajia kouluttaessa. Silloin kun inklusiivisuus huomioidaan jo kouluttautumisen aikana ja erilaisten lasten kohtaamiseen valmistetaan jo koulutuksessa, tulevilla opettajilla on enemmän tietoa tuen tarpeista ja erityisyydestä. Sillä, opetetaanko inklusiota ja erityispedagogiikkaa tietyllä kurssilla vai lävistääkö se kaiken koulutuksen, ei nähty kovin suurta merkitystä, vaikkakin Sharmanin ym. (2008) tutkimus tukeekin kurssimuotoisen opetuksen hyötyjä asenteiden pysyvämpää muokkautumiseen ajatellen. Asenteiden muutoksiin vaikuttavat myös erityisesti kontaktit ja kohtaamiset ihmisten kanssa, joilla on jokin vamma (Sharma ym., 2008, 780-782).

2.2 Inklusion toteutuminen Suomessa

Tässä luvussa käsittelemme lakeja ja säädöksiä, joiden mukana inklusiota toteutetaan juuri Suomessa. Varhaiskasvatuslaissa määrätään, että varhaiskasvatuksessa tulee tunnistaa yksilöllisesti lapsen tuen tarve ja järjestää tarpeen ilmentyessä tarkoituksenmukaista tukea moniammatillisessa yhteistyössä (Varhaiskasvatuslaki, 1973/36, 2 a§). Uudella varhaiskasvatuslailla pyritään aiempaa enemmän inklusiivisuuteen ja osallisuuden huomioimiseen kasvatuksessa. Varhaiskasvatusta ohjaavat varhaiskasvatuslaki, mutta myös valtakunnalliset suunnitelmat, kuten 2017 syksystä käytäntöön laitettu varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sekä esiopetuksen opetussuunnitelma. Inklusiivisuus näkyy vahvasti uudessa varhaiskasvatussuunnitelmassa.

Siinä painotetaan juurikin pedagogiikkaa, eriyttämistä, osallisuutta ja moniammatillisuutta varhaiskasvatustoiminnassa. Inklusion edistäminen näkyy myös siinä, että yhteisön tulee toimia mahdollistajana, kun taas aiemmin painotus oli yksilön kyvyssä muokkautua yhteisön mukaiseksi ja puhuttiin yksilön valmiuksista nykyisen yhteisön valmiuksien sijaan. Muutoksia on tullut myös yksilön kohtaamiseen vahvuuskeskeisen ajattelumallin kautta. Nykyisin ihminen kohdataan ensisijaisesti yksilönä ja persoonana, jolloin vammaisuus jää toissijaiseksi. (Opetusministeriö, 2007, 11.)

Varhaiskasvatukseen, esiopetukseen ja perusopetukseen tarkoitettussa erityisopetuksen strategiassa (2007) todetaan, että jokaisella lapsella Suomessa on oltava tasavertaiset oikeudet koulutukseen ja lähikouluunsa ja jokaiselle tulee turvata oppimisen esteettömyys ja saavutettavuus. Esteettömyydellä tarkoitetaan osallistumisen turvaamista psyykkisen, fyysisen ja sosiaalisen ympäristön muokkaamista tukimuotoja ja -välineitä hyödyntäen. Strategian ohjausryhmän mukaisesti inklusiiossa kasvatus ja opetus järjestetään oppilaan lähikoulussa yleisopetuksessa, mikä mahdollistetaan tarvittavilla tukitoimilla. Tästä poiketaan vain, jos nähdään ettei yleisopetuksessa voida tukea lasta tarpeeksi ja se nähdään hänen etunsa vastaiseksi. Inklusiivinen opetus taas määritellään riittävän, ennakoivan ja oikea-aikaisen tuen antamiseksi opetuksessa ja kasvatuksessa. Tähän kuuluu myös toimintarakenteiden ja -tapojen sekä pedagogisten menetelmien kehittäminen lapsen oppimista tukeväksi. (Opetusministeriö, 2007, 55.) Myös Varhaiskasvatuslaissa (1973/36, 6§) määritetään toimitilojen ja toimintavälineiden esteettömyyttä ja asianmukaisuutta.

Inklusiivisuutta ja yhdenvertaisuutta on määritelty myös yhdenvertaisuuslaissa siten, että “koulutuksen järjestäjän ja tämän ylläpitämän oppilaitoksen tulee arvioida yhdenvertaisuuden toteutumista toiminnassaan ja ryhdyttävä tarvittaviin toimenpiteisiin yhdenvertaisuuden toteutumisen edistämiseksi. Toimenpiteiden on oltava tehokkaita, tarkoituksenmukaisia ja oikeasuhtaisia. Lisäksi oppilaita ja heidän huoltajiaan tulee kuulla edistämistoimenpiteistä.” (Yhdenvertaisuuslaki 2014/1325, 6§) Tokihan syrjinnän estämisestä ja yhdenvertaisuuden toteutumisesta on kirjattu jo Suomen perustuslakiin, ettei ketään saa asettaa eri asemaan ilman hyväksyttävää perustetta esimerkiksi sukupuolen, iän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun syyn perusteella (Suomen perustuslaki, 1999/731, 6§2; Yhdenvertaisuuslaki 2014/1325, 8§). Suomi ratifioi YK:n vammaisten oikeuksien yleissopimuksen vuonna 2016 ja se tuli voimaan saman vuoden kesäkuussa (Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sen lisäpöytäkirja, 27/2016). Sopimuksen myötä vammojen tai kehityshäiriöiden aste ei saisi olla esteenä lapsen koulutukseen pääsemiselle ja jokaisella on oikeus

opetukseen lähikoulussaan. Lisäksi vammaiset henkilöt saavat tarvitsemansa tuen yleisessä koulutuksessa (Suomen YK-liitto, 2006, artikla 24).

Inklusiivisen koulutuksen ja kasvatuksen tehtävänä on täten ennaltaehkäistä syrjäytymistä. Syrjäytyminen alkaa jo varhain ja siksi ennaltaehkäisevät ja tukevat toimet on aloitettava jo varhaiskasvatuksessa 3-8-vuotiaiden ikäluokassa, sillä silloin luodaan edellytykset oppimiselle. Unesconkin mukaisesti eriarvoisuus ja huono-osaisuus vaikuttavat lapsen koulutuspolkuun. (Unesco, 2017, 12.) Erityisopetuksen strategiassa (2007) määritellään esiopetuksen tehtäväksi sosiaalisesta taustasta ja oppimisvaikeuksista johtuvien erojen tasoittaminen lasten välillä. Oppimiseen vaikuttavat riskitekijät tulisi tunnistaa viimeistään esiopetuksessa. Yksilön elämän ja kouluttautumisen kannalta merkittäviä oppimisen haasteita voivat aiheuttaa esimerkiksi kielelliset, neurologispohjaiset sekä tunne-elämän ja sosiaaliset ongelmat, kehityksen viiveisyys ja aistivammat.

Inklusio on lisännyt varhaista puuttumista varhaiskasvatuksessa. Tukitoimien avulla lapsen tai oppilaan tulisi kyetä osallistumaan opetukseen yleisen opetuksen ja kasvatuksen piirissä, mikä todetaan myös YK:n vammaisten oikeuksien yleissopimuksessa (2006, artikkelit 3,6 ja 9). Tällä on pyritty poistamaan erilaisuuden stigmaa ja ennakkoluuloja. Tehostettua tukea annetaan lapsen kehityksen, oppimisen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen ongelmien kasautumisen ja kasvamisen ehkäisemiseksi. Tähän kuuluu muun muassa eriyttämistä yksilö- ja ryhmämuotoisesti sekä oppimisvalmiuksien tietoista tukemista.

2.3 Varhaisen tuen järjestäminen

Tutkimuksemme kannalta on keskeistä määritellä tuen toteutumista varhaiskasvatuksessa. Määrittelemme ensiksi varhaisen puuttumisen ja tuen käsitettä ja tuen toteuttamista varhaiskasvatuksessa. Viimeiseksi esittelemme aikaisempaa tutkimusta varhaisesta tuesta.

Varhainen puuttuminen tarkoittaa tuen tarjoamista lapsen varhaisvuosina mahdollisimman pian tuen tarpeen ilmettyä (Opetusministeriö, 2007, 56). Varhaiskasvatuksen suuntana ja tavoitteena onkin varmistaa lapsen tukeminen jo ennen diagnoosin saamista (Aro, Laakso & Närhi, 2007, 16). Varhainen havaitseminen ja tuki ehkäisevät ongelmien syvenemistä ja pitkäaikaisvaikutuksia (Opetusministeriö, 2007, 56). Jos ongelmien ratkaisemisessa odotetaan liian kauan, ne kasvavat ja kasaantuvat, jolloin niiden selvittäminen voi vaatia entistä suurempia ponnisteluja

(Takala & Kielinen, 2017, 241). Myös Aro ym. (2007) kirjoittavat varhaiskasvatuksen tukitoimien mahdollistavan alle kouluikäisille lapsille koulunkäynnin ja oppimisen kannalta tärkeiden itsesääntelyn ja toiminnanohjauksen taitojen harjoittelua, mikä valmistaa lasta koulumaiseen työskentelyyn. Tällä pienennetään oppimisvaikeuksien ilmenemisen todennäköisyyttä sekä vaikutusten laaja-alaisuutta myöhemmin koulussa. (Aro ym. 2007, 15.)

Varhaista puuttumista ja tukea voidaan määritellä myös varhaiskasvattajan näkökulmasta. Kaukoluoto määrittelee varhaista tukea työksi, johon “sisältyy voimakas eettisyys, ihmisen ymmärtäminen, halu auttaa ja tukea tuettavan ihmisen ehdoilla hänen subjektiivtaan kunnioittaen ja arvostaen”. Tuki on vuorovaikutuksellista, fyysis-psykkistä ja toiminnallista ja toteutetaan konteksti huomioiden. Myös varhainen tuki on prosessi, jossa varhaiskasvattaja on tukena ja apuna lapsen elämän varhaisessa vaiheessa. (Kaukoluoto, 2010, 218-219.)

Kolmiportainen tukijärjestelmä eli yleinen, tehostettu ja erityinen tuki on kirjattu perusopetuslakiin vuonna 2010 (Perusopetuslaki, 1998/628, 16 §), ja tämä tukijärjestelmä on otettu käyttöön perusopetuksessa vuonna 2011. Varhaiskasvatuksessa tuki määritellään pedagogisina, rakenteellisina ja hyvinvointia tukevin muina järjestelyinä (Opetushallitus 2016, 54), joten siellä ei käytetä virallisesti kolmiportaista järjestelmää. Yleinen, tehostettu ja erityinen tuki ovat käytössä kuitenkin esi- ja perusopetuksessa. Usein varhaiskasvatuksessakin puhutaan tehostetusta ja erityisestä tuesta, kun lapselle järjestetään erilaisia tukimuotoja. Tuen kolme tasoa etenevät yleensä yleisestä tehostetun kautta erityiseen siten, että aina aloitetaan yleisestä tuesta ja pedagogisen arvion tai selvityksen kautta siirrytään seuraavaan, jos aiempi tuki koetaan riittämättömäksi.

Yleisen tuen aloittaminen ei edellytä erityisiä tutkimuksia tai päätöksiä ja se voi tarkoittaa yksittäisiä tukitoimia, kuten yksilöllisiä materiaaleja ja välineitä, opetusohjelmia tai osa-aikaista erityisopetusta. Jos yleinen tuki havaitaan riittämättömäksi, säännölliseen tukeen tai useisiin samanaikaisiin tukimuotoihin annetaan tehostettua tukea, josta tehdään pedagoginen arvio. Tehostettu tuki on yleistä pitkäjänteisempää, oppimista seurataan säännöllisesti ja muutokset kirjataan lapsen oppimissuunnitelmaan. Suunnitelmaan kirjataan lapsen tavoitteet, pedagogiset ratkaisut, tuen edellyttämä yhteistyö ja palvelut sekä tuen seuranta ja arviointi. (Opetushallitus, 2014, 45-48.) Tehostetun tuen aikana lapsen oppimisvalmiuksia tuetaan tietoisesti ja tarvitaan toiminnallista ryhmä- ja yksilöohjausta, joka muodostetaan lapsen tarpeista ja kehitystasosta riippuen (Opetusministeriö, 2007, 56).

Erityinen tuki on kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista kasvun ja oppimisen tukea, jolla edistetään lapsen oppimisedellytyksiä. Erityistä tukea annetaan silloin, jos kasvun, kehityksen ja oppimisen tavoitteet eivät muilla tukimuodoilla toteudu riittävästi. Jokin vamma, vakava sairaus tai kehityksen viivästyminen voi olla erityisen tuen taustalla, ja siihen vaadittavaa pedagogista selvitystä ei ole välttämätöntä tehdä, jos lääketieteellisen tai psykologisen arvion perusteella yleinen opetus ilmenee riittämättömäksi. Kun lapselle tehdään erityisen tuen päätös, hänelle tulee tehdä myös henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS, jonka mukaisilla ratkaisuilla erityisopetusta järjestetään (ks. myös Moberg & Vehmas, 2009, 67). Erityisessä tuessa kaikki perusopetuslain mukaiset tukimuodot ovat käytettävissä, ja siihen sisältyy aina erityisopetus. Erityisen tuen toteuttamisessa tulee olla mukana erityispedagogista osaamista ja tästä huolehtii opetuksen järjestäjä. Yleensä erityisen tuen päätös tehdään vasta aikaisintaan esiopetuksen alkaessa, tai pidennetyssä oppivelvollisuudessa viisivuotiaana. Tuen kolmella portaalla voidaan palata myös takaisinpäin, mutta erityisopetuksen lopettamisesta tulee tehdä erillinen päätös. (Opetushallitus, 2014, 48-50.)

Inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa toteutettavia pedagogisia tuen järjestelyjä ja työtapoja ovat esimerkiksi toiminnan eriyttäminen, ryhmien muuntelu, oppimisympäristöjen muokkaaminen, selkeä päiväjärjestys ja rutiinit, jotka auttavat jokaista lasta (Opetushallitus, 2016, 54). Suhosen mukaan lapsille, joilla on jo varhaiskasvatuksessa aloittaessa todettu erityisen tuen tarve, lapsilähtöinen ohjaus on liian vaativaa. Lapset tarvitsevat toimiakseen välitöntä aikuisen ohjausta. Jotta lapset pystyisivät toimimaan yleisessä ryhmässä, varhaiskasvattajien tulisi olla sensitiivisiä ja osata lukea lasten intentioita ja tarjota lapsille riittävää tukea ja aktivointia toimintojen ohjaamiseen. Ilman tukea lapset osoittavat kiinnostusta ympäristön tapahtumia ja toisia lapsia kohtaan, mutta eivät välttämättä kykene sitoutumaan yhteiseen toimintaan. (Suhonen, 2009, 98, 103.) Erityispedagogiset tukitoimet ja pedagogiset ratkaisut näyttivät Suhosen (2009) tutkimuksen mukaan lisäävän erityistä tukea tarvitsevien lasten sitoutumista toimintaan.

Aro ym. (2007) kirjoittavat, että tukitoimien toteuttaminen helpottaa myös tiedonsiirtoa koulun ja varhaiskasvatuksen välillä, sillä ne lisäävät järjestelmällisesti toteutettuna jäsenettyä tietoa lapsen käyttäytymiseen vaikuttavista tekijöistä. He toteavat lisäksi, että "tukitoimien tulee perustua lapsen kehityksen ja siinä ilmenevien vaikeuksien tuntemukseen huomioiden päivähoiton arjen mahdollisuudet ja rajoitteet". (Aro ym., 2007, 15.) Onnistuneilla varhaisilla tukitoimilla voi taten olla suuri vaikutus siihen, millaiseksi lapsen tuleva koulupolku muotoutuu.

Kuudessa suurimmassa kunnassa tukea tarvitsevia kunnallisessa päivähoitossa oli 5635 lasta vuonna 2016. Näissä kunnissa kaikista kunnallisen varhaiskasvatuksen lapsista tukea tarvitsevien osuus oli noin 7,9 %. Palvelusetelillä ja ostopalveluna varhaiskasvatuksessa tukea tarvitsevia on 1,2 % kaikista näissä järjestelytavoissa olevista lapsista sekä yksityisessä päivähoitossa tukea tarvitsevien määrä on erittäin vähäinen. Useimmiten siis tukea tarvitsevat lapset osallistuvat kunnalliseen varhaiskasvatukseen. Tukitoimien järjestämissä kuntien välillä on isojakin eroja, kun osassa integroidut erityisryhmät on poistettu kokonaan ja esimerkiksi avustajien ja ryhmäkoon pienentämisen määrät vaihtelevat suuresti. (Hiekkavuo, 2017, 24-25.)

Varhaista tukea on tutkittu varhaiskasvatuksen henkilöstön näkökulmasta. (Sandberg, Lillvist, Eriksson, Björk-Åkersson & Granlund, 2010; Lundqvist ym., 2015.) Myös Ruotsissa on laissa määritelty esikoululle erityinen vastuu tuen tarpeessa oleville lapsille. Heille tulee tarjota paikka esiopetuksessa ja korkealaatuiset pedagogiset palvelut nähdäänkin parhaana mahdollisena tukena. Kasvatustiimi tarjoaa tarvittavaa tukea lapsille yleisen toiminnan ohessa ja erityisiä resursseja saadaan mukaan esimerkiksi erityisopettajan, psykologin, puheterapian tai sosiaalityön konsultaation avulla. Tuen tarpeiden varhainen tunnistaminen perustuu yleensä vanhempien tai henkilökunnan näkemyksiin lapsen kokemista haasteista. (Sandberg ym., 2010, 44.)

Ruotsalaisen erityiskasvatuksen tutkimuksen päiväkotien henkilöstöiltä kerättiin määritelmiä erityisestä tuesta. Erityisen tuen tarpeet lapsilla nähtiin joko kaikkien lasten tarvitsemana tukena, jolloin toiset lapsista tarvitsevat tukea vain enemmän kuin toiset, tai niiden lasten tukemisena, joilla on tunnistetut tuen tarpeet esimerkiksi diagnoosin tai sosiaalityön kautta tai lisätukena erilaisiin oppimisen haasteisiin tai muihin vaikeuksiin. Tuki voi olla myös lyhytaikaista, esimerkiksi eri kielitaustaisen lapsen kielellisessä tukemisessa. (Sandberg ym., 2010, 49-50.)

Tuki on parhaiten kohdistettua silloin, kun se saadaan tapahtumaan arkeen. Siksi tukea olisi tärkeää antaa varhaiskasvatuksessa ja varhaiskasvatushenkilöstön tulisi osata tunnistaa vaikeudet ja löytää keinoja tukea lasta. Lapsen tuen tarve voi kuitenkin olla niin suuri, että varhaiskasvatuksen ammattilaisetkaan eivät pärjää ilman ulkopuolista apua tai erityiskasvatuksen palvelut saattavat olla riittämättömiä. (Aro ym., 2007, 13, 16). Tukitoimet ja ongelmiin puuttuminen kannattaakin aina suunnitella ja toteuttaa moniammatillisesti sekä yhdessä huoltajien kanssa. Tästä moniammatillisesta yhteistyöstä kerromme tarkemmin myöhemmässä luvussa. Opetusministeriö linjaa myös, varhaisen tuen olevan laaja-alaista, eli siinä pyritään vaikuttamaan koko lapsen kehitysympäristöön. Tukitoimissa huomioidaan kehityksen havainnointi ja

arviointi sekä kehitysriskien tunteminen (Opetusministeriö, 2007, 29, 56.) Tällöin on huomiotava myös varhaiskasvatuseriköisten lasten kielellisen kehityksen taso ja kouluikäisiä suurempi ohjaustarve (Aro ym. 2007, 17).

2.4 Varhaiskasvatuksen järjestäminen ja käsitteet

Tutkimuksemme käsittelee varhaiskasvatusta inklusiivisesta näkökulmasta. Tästä syystä meidän tulee tarkastella varhaiskasvatukselle keskeisiä käsitteitä ja toteuttamisen tapoja. Aluksi määrittelemme varhaiskasvatusta ja sen tehtäviä ja tavoitteita ohjaavien asiakirjojen ja lain avulla. Varhaiskasvatus määritellään varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa inklusiiviseksi toimintaympäristöksi, jossa tuetaan osallisuutta, tasa-arvoisuutta ja yhdenvertaisuutta kehittämällä toimintatapoja ja rakenteita jatkuvasti. Erilaisuuteen liittyviin asenteisiin, tapoihin ja puheeseen tulee kiinnittää huomiota. Yhdenvertaisuus ei kuitenkaan merkitse samanlaisuutta. (Opetushallitus, 2016, 63.) Tämä on mahdollista tulkita siten, että jokaiselle lapselle annetaan hänen tarvitsemansa määrä, ei samaa määrää esimerkiksi tuesta puhuttaessa. Tukea inklusiivisessä varhaiskasvatuksessa tarjotaan kaikille, ketkä sitä tarvitsevat (Opetushallitus, 2016, 64).

Varhaiskasvatusta toteutetaan kunnallisissa ja yksityisissä päiväkodeissa, perhepäivähoidossa sekä esimerkiksi kerho- tai leikkitoimintana (Opetushallitus, 2016, 17). Yksityisessä varhaiskasvatuksessa oli vuonna 2016 kaikista varhaiskasvatuksen piirissä olevista lapsista 19,5 %. Yli puolet kaikista varhaiskasvatuseriköisistä lapsista kuudessa suurimmassa kunnassa olivat kunnallisessa päiväkodissa vuonna 2016. (Hiekkavuo, 2017, 15, 28.) Päiväkotien toimintayksiköissä toimii yleensä useita ryhmiä alle kouluikäisille lapsille, useissa päiväkodeissa toimii myös esiopetusryhmiä. Ryhmät voidaan jakaa esimerkiksi ikäluokkien mukaan, mikä on jakotavoista yleisin. Muita ryhmittelyjä ovat esimerkiksi sisarusryhmät tai taitojen mukaiset ryhmittelyt.

Varhaiskasvatuseriköislaaki (2017) määrittää varhaiskasvatuksen tehtäväksi lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja hyvinvoinnin tukemisen iän ja kehityksen mukaisesti. Tähän kuuluu turvallinen toimintaympäristö sekä koulutuksellisen tasa-arvon toteuttaminen. Tutkimuksemme kannalta merkittävä on myös kohta, joka velvoittaa lapsen yksilöllisen tuen tarpeen tunnistamista ja tukitoimien järjestämistä moniammatillisessa yhteistyössä. (2a§) Varhaiskasvatuseriköislaain perusteissa (2016) velvoitetaan myös perheen kanssa tehtävään yhteistyöhön. Henkilöstön ja perheiden välinen yhteistyö tuo turvaa ja jatkuvuutta lapsen elämään (Opetushallitus, 2016, 18).

Uudistettu varhaiskasvatussuunnitelman perusteet astui voimaan 2017, jolloin siitä tuli samalla velvoittava asiakirja. Varhaiskasvatuksessa painottuu yhä enemmän pedagogiikka ja lastentarhanopettaja toimii ryhmän pedagogiikan asiantuntijana ja pedagogisen toiminnan vastaavana (ks. myös Heinonen ym., 2016, 82). Pedagogisen toiminnan toteutuminen edellyttää yhteisymmärrystä ja keskustelua henkilöstön välillä parhaista tavoista lapsen kehityksen ja oppimisen edistämiseksi. (Opetushallitus, 2016, 20-21.) Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laatimisesta sekä pedagogisesta arviosta ja selvityksestä vastaa lastentarhanopettajan kelpoisuuden omaava henkilö (Varhaiskasvatustilaki, 2017, 7a§).

Seuraavaksi avaamme lastentarhanopettajan ja varhaiserityisopettajan kelpoisuusvaatimuksia. Lastentarhanopettajan kelpoisuuteen vaaditaan joko yliopiston kasvatustieteen kandidaatin koulutus pääaineena varhaiskasvatus tai ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden koulutus, johon on sisällytetty varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikan opintoja. Lastentarhanopettajan nimikkeellä työskenteleviä oli vuonna 2016 kunnallisessa varhaiskasvatuksessa 10195 henkilöä (Kuntatyönantajat, 2016), ja toki yksityisellä sektorilla työskentelee huomattavasti lisää lastentarhanopettajia. Pedagogisesta osaamisesta vastaamisen lisäksi lastentarhanopettaja on lapsiryhmänsä henkilöstön tiiminvetäjä. Lapsiryhmän toimintaa suunnitellaan ja muokataan niin, että jokaisen lapsen yksilölliset varhaiskasvatussuunnitelmat ja tuen järjestäminen huomioidaan toteutuksessa. (Heinonen ym., 2016, 82-83.)

Varhaiserityisopettajan työhön vaaditaan lastentarhanopettajan koulutuksen lisäksi erityisopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot. Varhaiskasvatuksen erityisopettajia työskentelee monilla eri nimikkeillä, kuten erityislastentarhanopettaja, resurssierityislastentarhanopettaja, varhaiserityisopettaja sekä kiertävä ja konsultoiva erityislastentarhanopettaja (Hiekkavuo, 2017, 26). Tutkimuksessamme käytämme nimitystä varhaiserityisopettaja ja osassa kohdista tästä lyhennettä veo. Näillä eri nimikkeillä kokoaikaisina työskenteleviä varhaiskasvatuksen erityisopettajia oli vuonna 2016 Suomessa 976 henkilöä (Kuntatyönantajat, 2016). Lasten määrä jokaista varhaiserityisopettajaa kohden vaihtelee suuresti, ja kuudessa suurimmassa kunnassa luku oli vuonna 2016 keskimäärin 152, vaihteluvälillä 122-242. Rakenteellista tukea, eli esimerkiksi ryhmäkoon pienentämistä tai henkilöstössä tehtäviä muutoksia, tarvitsevia lapsia oli jokaista varhaiserityisopettajaa kohden keskimäärin 9, mutta esimerkiksi Oulussa sama luku oli 20 lasta. Tämä johtunee kuitenkin siitä, että Oulussa suhdeluvun väljennys oli merkittävin rakenteellinen tukitoimi lapsille, jotka tarvitsevat erityistä tukea. Espoossa tai Vantaalla suhdeluvun muutoksia ei käytetty juuri lainkaan tuen muotona. (Hiekkavuo, 2017, 25-26.)

Seuraavaksi käsittelemme varhaiskasvatuksen muutoksia henkilöstön, nimikkeiden ja lakimuutosten osalta. Lastentarhanopettajien määrästä on säädetty myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa; vähintään kolmanneksen päiväkodin hoito- ja kasvatushenkilöstöstä tulee olla lastentarhanopettajia. Lisäksi kunnassa tulee olla saatavilla erityislastentarhanopettajan palveluita. (Opetushallitus, 2016, 14, 17.) Vuoden 2015 lopussa päiväkotiryhmissä työskentelevästä hoito- ja kasvatushenkilöstöstä lastentarhanopettajien osuus oli 39,5 % ja erityislastentarhanopettajien osuus 2,6 % (Ahlgren-Leinvuo, 2016, 8). Samat osuudet vuoden 2016 lopussa olivat lastentarhanopettajien osalta 39,1 % ja erityislastentarhanopettajien osuus pysyi samana (Hiekkavuo, 2017, 20).

Tämän kevään uudessa varhaiskasvatustalousohjelmassa on esitetty, että uudet nimikkeet olisivat varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen sosionomi, lastenhoitaja ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Vuonna 2030 kasvatustalousohjelmassa opetus- ja hoitohenkilöstöstä vähintään kahdella kolmasosalla tulisi olla varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin pätevyys ja näistä vähintään puolella opettajan kelpoisuus. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018.)

Viljamaan ja Takalan tutkimuksessa vuonna 2013 suurella osalla varhaiserityisopettajista oli vastuullaan vain yksi päiväkotitoiminta, jonka jälkeen tehtiin muutos konsultoivaan työkuvaan. Vuonna 2016 veo:illa oli kaikilla vähintään kolme päiväkotitoimintaa vastuulla, suurimmalla osalla 5-7 päiväkotitoimintaa. (Viljamaa & Takala, 2017, 213.) Tämä on yhtenä syynä sille, miksi veo:t ovat työssään kiireisiä, eivätkä ehdi käymään usein lapsiryhmien arjessa.

Varhaiskasvatuksen vuosien 2015-2016 lakimuutosten vaikutusta varhaiskasvatukseen on tutkittu laajasti tutkimalla muun muassa johtajia, työntekijöitä ja vanhempia. (Puroila ja Kinnunen 2018.) Vuoden 2015 lakimuutosten positiivisiksi vaikutuksiksi työntekijät kokevat uudistettujen tavoitteiden vaikutukset lasten kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen sekä varhaiskasvatustyöympäristön merkityksellisyyteen. Työntekijöillä tutkimuksessa tarkoitetaan varhaiskasvatustyöhenkilöstöä. Lastentarhanopettajat suhtautuvat johtajia ja hoitajia kriittisemmin siihen, kuinka uudistetut tavoitteet ja niiden toteutuminen vaikuttavat lasten terveyden ja hyvinvoinnin tukemiseen. Vähemmistö työntekijöistä kokee, että muutokset olisivat monipuolistaneen pedagogista toimintaa. Vaikka lainsäädännön muutokset lisäsivät pedagogiikan merkitystä, tulokset osoittavat, että lastentarhanopettajat kokevat saaneensa liian vähän täydennyskoulutusta, jotta olisivat pystyneet lisäämään pedagogista toimintaa työssään. Myöhemmässä vaiheessa työntekijät arvioivat lakimuutosten vaikuttaneen kuitenkin myönteisesti pedagogiseen suunnitteluun ja kiusaamisen ennaltaehkäisemiseen ja puuttumiseen. (Puroila & Kinnunen, 2017, 36-40, 62.)

Myös vuonna 2016 tapahtui muutoksia, kun subjektiivista päivähoito-oikeutta rajattiin ja suhdelukua nostettiin useassa kunnassa. Tämä näyttää lisänneen työntekijöiden kokemaa lasten vaihtuvuutta ja lasten määrää ryhmissä. Työntekijät suhtautuvat kriittisesti subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajaamiseen. Rajausten koetaan vaikuttaneen toiminnan suunnitteluun, minkä tärkeys on lisääntynyt muutosten myötä. Lisäksi oikeuden rajaaminen on vaikuttanut pedagogiseen suunnitteluun ja toteutukseen, työn kuormittavuuden ja hallinnollisen työn lisääntymiseen ja lasten yksilöllisyyden huomioimiseen negatiivisesti. (Puroila & Kinnunen, 2017, 79.) Ajan riittämättömyyden vaikutukset laadukkaan varhaiserityiskasvatuksen toteuttamiseen ja yksilölliseen huomioimiseen mainitaan myös Korkalaisen tutkimuksessa (Korkalainen, 2009, 146). Suhdeluvun nostamisella työntekijät kokivat olevan samanlaisia vaikutuksia. Kuitenkin uutena mainitaan melun ja haastavien tilanteiden lisääntyminen ja tilojen ahtauden tuomat ongelmat. Ahtaat tilat huolestuttavat fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen turvallisuuden turvaamisen kannalta. Tämä koetaan uhkana varhaiskasvatusympäristön pedagogiselle suunnittelulle. Lisäksi työntekijät kokevat negatiiviseksi vaikutukseksi oman uupumisen lisääntyneen työn myötä. (Puroila & Kinnunen, 2017, 62-63, 89-90.)

Verrattain uutena muutoksena Varhaiskasvatuslain mukaan kunnan tehtävä on huolehtia siitä, että jokainen lapsi saa varhaiskasvatusta 20 tuntia viikossa ennen oppivelvollisuuden alkamista. Varhaiskasvatusta tulee kuitenkin järjestää lapselle kokopäiväisesti, jos se on lapsen tuen tarpeen ja kehityksen tai perheen olosuhteiden kannalta lapsen edun mukaista. (Varhaiskasvatuslaki, 36/1973, 11 a §.) Päivähoito-oikeuden rajautuminen 20 tuntiin viikossa on vaatinut kaikilta osapuolilta asennemuutosta ja varhaiskasvatuksen tavoitteiden ja tehtävien pohtimista eri osapuolten näkökulmista (Hiekkavuo, 2017, 7).

2.4.1 Moniammatillisuus

Asiantuntijoiden kehittämä varhaisen erityisen tuen malli on lisännyt moniammatillisuutta ja yhteistyötä esimerkiksi psykologien, koulutus- ja sosiaalialan sekä terveydenhuollon kanssa. On myös siirrytty keskittymään lapsen tarvitseman tuen lisäksi perheen ja yhteiskunnan huomioimiseen. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2005, 13.) Moniammatillisen ja kollegiaalisen yhteistyön sekä oman osaamisen ylläpitämisen ja päivittämisen on todettu myös edistävän inklusion toteutumista. (Florian & Black-Hawkins, 2011, 819.) Näistä syistä meidän tulee määritellä moniammatillisuutta tutkimuksessamme.

Moniammatillinen yhteistyö on yhä kehittyvä käsite ja sen sisältöjä ja merkitystä tulee määrittellä aina kunkin organisaation ja tiimin kohdalla. Määrittelyä vaaditaan sekä yksittäisten työryhmien vuorovaikutustilanteissa että laajemmilla organisaationaalisilla tasoilla. Tästä syntyvät paikalliset moniammatilliset yhteistyökulttuurit. Nämä kulttuurit voivat olla joko yhteistyökäytäntöjä rajoittavia tai edistäviä. (Pärnä, 2012, 48.) Myös Isoherranen kirjoittaa organisaation ja organisaatiokulttuurin asettavan reunaehdot yhteistyölle (Isoherranen, 2012).

Moniammatillinen yhteistyö voidaan lyhyesti määrittellä asiakaslähtöiseksi työksi, jossa asiantuntijat hyödyntävät tietonsa ja taitonsa pyrkiessään mahdollisimman tasa-arvoiseen päätöksentekoon asiakkaan kokonaisvaltaiseksi huomioimiseksi (Isoherranen, 2005, 14, 15; Kontio, 2010, 10). Määrittelyssä tulee huomioida varhaiskasvatuksen omalaatuisuus moniammatillisen yhteistyön kenttänä. Sen erityisominaisuudet liittyvät “yhteiseen substanssiosaamiseen, jonka toteuttajina ovat eritasoisen ja erilaisen ammatillisen koulutustaustan omaavat työntekijät. He työskentelevät voimakkaasti sidoksissa toisiinsa ja jakavat yhteisen kasvatusvastuun”. (Venninen, 2007, 26.) Jokaisella on siis jotakin asiantuntijuutta, mutta kukaan ei yksinään omaa kaikkea tietoa.

Toisaalta moniammatillisuus on myös toisilta oppimista ja yhteisöllisen ajattelun muotojen kehittymistä. Siinä asiantuntijuus mielletään vieläkin usein ylhäältä alaspäin toimivana valtasuhteena tiedonjaon näkökulmasta, jossa asiantuntija sanoo, miten asia on. (Kontio, 2010, 10.) Varsinkin vanhempi-opettaja yhteistyössä valtasuhde näkyy usein. Moniammatillinen yhteistyö vaatii siis toimiakseen muutoksia toimintatavoissa (Wong & Press, 2016, 54), esimerkiksi yhteistyökäytänteiden ja dialogisuuden suhteen.

Moniammatillinen yhteistyö rakentuu ammattilaisista, joilla jokaisella on erilaista osaamista taitoja, menetelmiä ja strategioita, joilla muokata ja uudistaa asiantuntijuuttaan. Tiimin erilaista osaamista tulisi hyödyntää yhteistyössä. (Kontio, 2010, 10.) Varhaiskasvatuksessa moniammatillisuus koostuu tiimin, työyhteisön, vanhempien, varhaiserityisopettajien ja kuntotuttavan tahon, kuten terapeuttien kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Puroilan ja Kinnusen tutkimushankkeessa moniammatillisuus koettiin tärkeänä, mutta työntekijät ovat johtajia kriittisempiä moniammatillisuuden lisääntymisen suhteen (vain 1/3 vastanneista) (Puroila & Kinnunen, 2017, 39).

Jokaisella moniammatillisen työryhmän jäsenellä ammatillista osaamista ja myös yleistä tietoa asiasta. Tiimin jäsenten tulisi arvostaa ja suhtautua avoimesti uusiin näkökulmiin, ratkaisuvaihtoehtoihin ja tietoon, jota muut tiimin asiantuntijat esittävät. Tällöin tarvitaan dialogisuutta

ja tasavertaisuutta kommunikaatiossa sekä avointa vuorovaikutusta, varsinkin ratkottaessa ongelmia ja tehtäessä päätöksiä monimutkaisista asioista. Kontio kirjoittaaakin “ryhmän jäseniltä vaadittavan hyvää ammatillista itsetuntoa, jotta he pystyvät avoimeen kommunikointiin toisten asiantuntijoiden kanssa.” Tällaisessa yhteistyössä asiantuntijan tulee tiedostaa oman osaamisensa rajallisuus ja huomioida se keskustelussa. Tiimin jäsenet ovat myös yhteisvastuussa koko tiimin toiminnasta. (Kontio, 2010, 13.) Tässä korostuvatkin jäsenten välinen luottamus, yhteiset tavoitteet ja toiminta (Pärmä, 2012, 50)

Moniammatillista yhteistyötä on tutkittu lastentarhanopettajan näkökulmasta. (Karhunen, 2009; Halme, Perälä & Kanste, 2015; Heikka, Halttunen & Waniganayake, 2016) Karhunen toteaa inklusion vaativan toteutuakseen yhteistyötä vanhempien kanssa, uudenlaista johdonmukaisuutta ja tavoitteellisuutta tuen tarpeisen lapsen huomioimisessa. Lisäksi se on vaatinut ajan ja toimintaympäristön jäsentämistä sekä yhteisten toimintalinjojen löytämistä suunnitelmallisen ohjauksen ja tukemisen onnistumiseksi, kuten kirjoitimme jo oppimisympäristöjen kohdalla Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehityskeskuksenkin (2017) linjanneen. Karhunen artikkelin lastentarhanopettaja ei ole kokenut tehostettua tukea tarvitsevan lapsen sovittamista ryhmäänsä ylimääräisenä työnä vaan mahdollisuutena pohtia ryhmän toimintaa kaikkien ryhmän lasten kannalta. (Karhunen, 2009, 50.) Halme, Vuorisalmi ja Perälä (2014, 83) ovat saaneet samansuuntaisia tutkimustuloksia tutkiessaan terveys ja hyvinvointialan työntekijöiden kokemuksia yhteistyöstä varhaiskasvatuksen ja opetuksen kanssa.

Myös Halme, Perälä ja Kanste (2015) ovat tutkineet moniammatillista yhteistyötä. Heidän tuloksensa huomioivat sekä perheiden että varhaiskasvattajien näkökulman. Tutkimuksessa kerrotaan vanhempien olevan suhteellisen tyytyväisiä yhteistyöhön päiväkodin kanssa. Myös varhaiskasvattajat arvioivat yhteistyön eri tahojen kanssa sujuvan kohtuullisen hyvin, mutta yhteistyössä parannettavaa koettiin olevan esimerkiksi mielenterveyspalvelujen, neuvoloiden, lastensuojelun sekä päihdepalvelujen kanssa. Lapsiperheiden eriarvoisuuden ja hyvinvoinnin epätasaisen jakautumisen todetaan olevan nousussa. Vanhempien huolet lapsesta koskivat eniten lapsen fyysistä terveyttä ja psykososiaalista kehitystä sekä sosiaalisia suhteita ja tunne-elämän kehitystä ja näihin kaivattiin tukea varhaiskasvatuksen työntekijöiltä. Lisäksi vanhemmuuteen kaivattiin tukea varhaiskasvatuksessa entistä enemmän. Tutkimuksessa riittävän tuen saaminen näytti olevan yhteydessä osallisuuteen ja yhteistyöhön. Huomattiin, että mitä paremmin moniammatillinen yhteistyö toimi eri tahojen välillä, sitä paremmin huolia uskallettiin ottaa puheeksi vanhempienkin kanssa. (Halme ym., 2015.) Myös Kaukoluoto on kirjoittanut varhaisen

tuen merkityksestä perheille. Se voidaan nähdä ennaltaehkäisevänä työnä muun muassa syrjäytymisen ehkäisemiseksi ja sen koetaan lisäävän positiivista erityiskohtelua. Lisäksi se toimii matalan kynnyksen apukeinona perheille hakeutua tuen piiriin. (Kaukoluoto, 2010, 219.)

2.4.2 Varhaiskasvatusympäristö

Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehityskeskus (2017) julkaisussa linjataan, että varhaiskasvatuksessa tulisi keskittyä rakentamaan yhä osallistavampia kasvatusympäristöjä. Rakentamalla osallistavia kasvatusympäristöjä pyritään saamaan kaikki lapset osallistumaan eli sitoutumaan vuorovaikutukseen ja läsnä olemiseen. (Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehityskeskus, 2017, 6.) Varhaiskasvatuslaissa kirjataan, että varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen tulisi olla kehittäviä, oppimista edistäviä, terveellisiä ja turvallisia. Lisäksi todetaan, että tilojen ja toimintavälineiden asianmukaisuudesta tulee huolehtia ja niissä tulee huomioida esteettömyys. (Varhaiskasvatuslaki 1973/36, 2 a§.)

Toimintaympäristöön ja vuorovaikutukseen sitoutuminen on yhteydessä osallisuuteen. Sitoutumista määritellään aktiiviseksi osallistumiseksi toimintaympäristön päivittäisiin toimiin. Toimintaympäristöön sitoutumiseen liittyy läheisesti oppimiseen. Toiminta- eli oppimisympäristössä lapsi on vuorovaikutuksessa sekä fyysisen että psyykkisen ja sosiaalisen ympäristönsä kanssa. (Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehityskeskus, 2017, 6.) Myös Kronqvist ja Kumpulainen kirjoittavat oppimisympäristön olevan tilan ja paikan lisäksi yhteisö, jossa toteutetaan oppimista tukevaa toimintaa (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, 45).

Lapset ovat ympäristössään itsenäisiä toimijoita, joiden mielipide tulee huomioida heitä koskevissa asioissa sekä oppimisympäristöjen suunnittelussa. Lisäksi jokaisen lapsen tulisi pystyä osallistumaan omassa lähiympäristössään toimimiseen. Tätä tulee kehittää varhaiskasvatusympäristöissä, jotta lapsista kasvaisi aktiivisia yhteiskunnan jäseniä ja toimijoita. (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, 43-46.) Varhaiskasvatusympäristöjen tulisi edistää lasten kehittymistä ja olla tarkoituksenmukaisia, sillä ne vaikuttavat toiminnan sisältöihin (Heinonen ym., 2016, 123).

Osallistavat varhaiskasvatusympäristöt ovat osa inklusiivisuuden toteuttamista kaikessa kasvatuksessa ja koulutuksessa. Osallistavassa varhaiskasvatusympäristössä ominaista on, että yhteisesti sovittuja toimenpiteitä ja tukitoimia toteutetaan tuen tarjoamiseksi aina kun se on tarpeen. Täten jokainen lapsi pääsee aktiivisesti osallistumaan yhteisönsä toimintaan. (Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehityskeskus, 2017, 6.) Varhaiskasvattajat ovat siis sekä

toteuttamassa, muokkaamassa, mutta myös arvioimassa ympäristöjä suhteessa lasten tavoitteisiin, mutta myös osallisuuteen.

2.5 Osallisuus

Osallisuus on merkittävä osa uudistuvaa inklusiivista varhaiskasvatusta. Siksi meidän tulee määritellä se tutkimuksessamme. Lasten osallisuudella voidaan tarkoittaa valinnanvapautta ja kokemuksia päätöksen teosta kasvattajan tukemana. Osallisuuden kokemukset syntyvät lasten mahdollisuuksista ja kokemuksista tehdä päätöksiä ja toimia päätöksentekijöinä. Osallisuutta koetaan ohjatun toiminnan lisäksi vapaassa leikissä. (Virkki, 2015, 105.) Myös esimerkiksi Booth ja Ainscow (2002) ovat määritelleet osallisuutta yhdessä oppimiseksi ja yhteistyön tekemiseksi yhteisten kokemusten kautta. Siihen liittyy myös aktiivista osallistumista ja mahdollisuus sanoa ilmaista mielipiteensä ja vaikuttaa. (Booth & Ainscow, 2002, 3.)

Varhaiskasvatuksen tehtävänä on tukea lapsen osallisuutta ja yhteisöön kuulumisen tunnetta. Osallistavassa varhaiskasvatusympäristössä ominaista on, että yhteisesti sovittuja toimenpiteitä ja tukitoimia toteutetaan tuen tarjoamiseksi aina kun se on tarpeen. Näin jokainen lapsi pääsee aktiivisesti osallistumaan yhteisönsä toimintaan. (Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehityskeskus, 2017, 6.) Yhteisön osallisuus lapsuudessa onkin yhteydessä myöhemmän yhteiskuntaan sosiaalistumiseen (Booth & Ainscow, 2002, 3).

Virkki (2015) on kirjoittanut osallisuudesta: “Myös tietoisuus valinnanmahdollisuuksista edistää lasten osallisuuden kokemuksia. Ennen kaikkea lasten osallisuuden kokemuksissa on kyse kasvattajien halusta antaa lapsille tilaa sekä itsenäiseen että yhteiseen päätöksentekoon.” (Virkki, 2015, 105, 131.) Osallisuudella on lisäksi paikallinen ja ajallinen ulottuvuus, sillä se toteutuu eri tavalla erilaisissa yhteisöissä (Ainscow, Howes, Farrell & Frankham, 2003, 231).

Osallisuus on myös muiden kuin lasten osallisuutta. Lasten osallisuuden lisäksi varhaiskasvatuksessa osallisuudella tarkoitetaan huoltajien ja henkilöstön aloitteiden, näkemysten ja mielipiteiden kuulemista ja arvostamista. Osallisuuden toteutuminen vaatii toimintatapojen ja rakenteiden tietoista kehittämistä. (Opetushallitus, 2016, 30.) Jokaisella lapsellakin on oikeus tuoda esiin mielipiteensä, mutta tulee samalla kuunnella toisten näkemyksiä. Usein Suomessa osallisuuden yhteydessä puhutaan myös osallistamisesta, jolla tarkoitetaan erilaisilla toimilla osalliseksi ohjaamista. Osallisuuden toteutumiseksi ja lasten kuulemiseksi tarvitaan yhteinen kieli tai

kommunikointikeino, jolloin ympäristön muokkaaminen, kuvat ja dokumentointi ovat avuksi. (Turja, 2017, 44-45, 50.)

Osallisuutta on tutkittu muun muassa varhaiskasvattajien näkökulmasta. (ks. Bae, 2010; Virkki, 2015; Syrjämäki, 2015.) Kasvattajien kokemuksessa lasten itsenäisen toiminnan ja osallisuuden kokemukset toteutuvat silloin, “kun he itse kasvattajina luovat lasten kasvua ja kehitystä tukevan ilmapiirin”. Osallisuus kasvattajien puheessa näyttäytyy lasten kannustamisena ja motivoivan toiminnan tarjoamisena aikaisemmin mainittujen asioiden lisäksi. Hyvänä kasvattajan ominaisuutena Virkin (2015) väitöskirjassa korostuu herkkyyys kuulla ja aistia lasten erilaisia toiveita ja tarpeita. Siinä kasvattajat kokivat sekä vapaan että ohjatun toiminnan, ympäristöjen rakentamisen ja muokkaamisen merkitykselliseksi lasten aktiivisuuden ja oma-aloitteisuuden tukemisessa. (Virkki, 2015, 113, 131.)

Bae (2010) on tutkinut, miten varhaiskasvatuksen työntekijät käsittävät osallisuuden. Tutkimuksessa on erotettavissa sekä individualistinen että holistinen osallisuuskäsitys. Parhaimmillaan, jos opettaja on omaksunut holistisen osallisuuskäsityksen. Tällöin hän kuulee lasta, mutta huomioi myös lapsen muut oikeudet osana osallisuutta, esimerkiksi lapsen oikeuden leikkiin ja vapaa-aikaan sekä lapsen vapauden ilmaista itseään. Osallisuutta ei tulisikaan käsittää pelkäämään vapautena valita, kuten individualistisessa käsityksessä tehdään. Bae (2010) toteaa myös tutkimuksessaan, että muut varhaiskasvatuksen työntekijät ajattelevat osallisuutta yksinkertaisempaan, kuin lastentarhanopettajat, jotka usein problematisoivat sen, mitä osallisuudella todella tarkoitetaan. (Bae, 2010, 209-210.) Syrjämäki (2015) taas on tutkinut varhaiskasvattajien tuottamaa osallisuuspuhetta, eli heidän tapaansa jäsentää osallisuutta. Tässä kasvattajien puheesta muodostettiin neljä diskurssia, vahvuusdiskurssi, jossa lapsesta puhuttiin aktiivisena toimivana subjektina ja vastakkainen haastediskurssi, jossa aikuinen toimii rajaajana ja lapsi koettiin negatiivisena toimijana. Muita löydettyjä diskursseja olivat osallisuus, jossa lapsi ja aikuinen toimivat subjekteina osallisuudessa ja yhteisöllisyydessä ja erilaisuusdiskurssi, jossa lapsi nähtiin objektina ja tuen tarvitsijana. Puheet limittyivät osaksi keskenään. Lasten osallisuuden ja suotuisan kehityksen kannalta vahvuus- ja osallisuusdiskurssi näyttäytyivät positiivisinta kehitystä tuottavina. Haaste- ja erilaisuusdiskurssi taas estävät lapsen osallisuutta. (Syrjämäki, 2015, 23, 30-31.) Varhaiskasvattajan tulee olla tietoisia käyttämistään diskursseistaan.

Myös Puroila ja Kinnunen kirjoittavat tutkimuksessaan lasten osallisuuden on puhuttavan työntekijöitä ja sen merkityksestä on keskusteltu arjessa lakimuutosten myötä. Lastentarhanopettajat kokevat lasten osallisuuden lisääntyneen ja lasten osallisuutta pyritään aktiivisesti lisäämään

toiminnan suunnitteluvaiheessa. Varhaiskasvattajista 40 prosenttia koki, että vanhemmilla on enemmän mahdollisuutta vaikuttaa lapsen varhaiskasvatukseen, mutta vanhempien osallisuuden lisäämiseksi toimintamalleja tulisi kehittää. Kuitenkaan vanhemmista suurin osa (76%) ei nähnyt muutosten vaikutuksia vaikutusmahdollisuuksiinsa tai ei osannut arvioida niitä. (Puroila & Kinnunen, 2017, 48, 50-52.) Myös Halme, Perälä ja Kanste (2015) ovat saaneet samansuuntaisia tuloksia tästä työntekijöiden ja perheiden näkemysten välisestä ristiriidasta. Vanhempien osallistuminen on kuitenkin tärkeää myös erityisopetuksen näkökulmasta, sillä tehokas erityisopetus vaatii yhteistyötä vanhempien kanssa sekä tiedonsiirtoa päiväkodin ja perheen välillä, jotta vanhemmatkin saavat tukea kasvatustyöhönsä (Moberg & Vehmas, 2015, 69).

Lapsen etua ja osallisuutta on tutkittu varhaiskasvattajia haastatteleamalla. Tasavertaisuuden vaatimus ja yksilöllinen arviointi eivät varhaiskasvattajien mielestä kuitenkaan nykyisellään toteudu ja Puroilan ja Kinnusen (2017) mukaan usealla tutkimukseen osallistuneella varhaiskasvattajalla on huolestuttavan vähän tietoa siitä, miten lapsen etua arvioidaan. (Puroila & Kinnunen, 2017, 60.)

Osallisuuden toteutumista on tutkittu myös lasten näkökulmasta. Muun muassa From (2010) on tutkinut inklusion vaikutusta erityistä tukea tarvitsevan lapsen osallistumista toimintaympäristössään, varhaiskasvatuksen yleisessä ryhmässä. Tiivistetysti voidaan sanoa, että lapsiryhmän tavoitteet ja ryhmän toiminta linkittyvät vain osakseen erityisen tuen tarpeisen lapsen tavoitteisiin. (From, 2010, 34.) Se, miten hyvin ryhmän tavoitteet ja toiminta huomioivat tuen tarpeisen lapsen tavoitteet vaikuttavat mahdollisesti lapsen osallisuuden mahdollisuuksiin. Inklusion onnistumisen kannalta tärkeää on vertaistoimintaan asetettavien tavoitteiden ja yksilöllisten haasteiden huomioiminen. Näihin yhdistyy lisäksi osallisuutta ja toimijuutta kannustavien ohjausmenetelmien hyödyntäminen varhaiskasvatuksessa sekä apuvälineiden saatavuus ja ajan käsite. (From, 2010, 34, 113.) Apuvälineet voivat sekä rajoittaa että mahdollistaa lapsen toimintaa. Apuvälineiden ollessa heti saatavissa, avautuu mahdollisuus osallisuuteen, kun taas puutteelliset apuvälineet toimivat esteenä toiminnalle. Apuväline voi toimia yksilöllisenä haasteena, mutta myös erottelevana sen sitoessa aikaan ja paikkaan. Fromin väitöskirjassa apuvälineet mahdollistavat toimintaa, mutta eivät useinkaan johda osallisuuteen. Aika taas näyttäytyy arjen toimintoihin menevänä aikana ja tarpeena ohjaukselle. Myös apuvälineiden käyttöön laskettu aika saattaa olla laskettu tarkasti. (From, 2010, 56.) Tuen ja apuvälineiden oikea-aikaisuus ovat siis merkityksellisiä lapsen osallisuuden näkökulmasta.

Tukea tarvitsevan lapsen optimaalinen kasvu ja kuntoutuminen mahdollistuvat vuorovaikutuksessa arjen toiminnoissa kehittyvien yhteistyökäytänteiden ja yhteisten merkitysten luomisen kautta. Määrittelimme kyseisiä asioita aikaisemmin osallisuuden kuuluviksi. Osallisuuden kokemus on siis yksi kasvua ja kuntoutumista edistävä tekijä. Kehittämällä varhaiskasvatuksen käytäntöjä voidaan kasvatuksellisen ja lääkinällisen kuntoutuksen tavoitteet niveltävät inklusion tavoitteisiin. Inklusiivisten periaatteiden mukaisesti yhdessä toimien Fromin (2010) mukaan terapeutti jakaa osaamistaan koko varhaiskasvatusryhmälle olemalla mukana pienryhmän toiminnassa, mutta myös koko lapsiryhmän toiminnassa. Siten erityistä tukea tarvitseva lapsi pääsee osaksi ryhmää ja toimintaa. (From, 2010, 113-114.) Kansaneläkelaitoksen linjausten mukaan kuntoutusta, kuten terapiakäyntejä, pyritään järjestämään koti- tai arkiympäristöissä (Kansaneläkelaitos, 2015, 17). Yleensä esimerkiksi puhe- ja toimintaterapeutit käyvätkin päiväkodissa tai kotona, jolloin ympäristö on lapselle tuttu. Moniammatillista yhteistyötä tarvitaan täten varhaiskasvatuksen käytäntöjen uudelleen kehittämiseen paremmin osallisuutta tukeviksi.

3 AINEISTOT JA MENETELMÄT

Tässä luvussa esittelemme ensiksi tutkimuskysymystemme muodostumista, jonka jälkeen käsittelemme tutkimusaineistoa ja tutkittavien valikoitumista sekä niihin vaikuttaneita tekijöitä. Seuraavaksi käsittelemme käyttämiämme tutkimusmenetelmiä. Menetelmäosuudessa kirjoitamme narratiivista, narratiivisuudesta ja kerronnallisuudesta ja niiden yhteyksistä tutkimuksemme. Tässä pohdimme myös käyttämäämme kerronnallista haastattelutapaa ja sen toimivuutta tutkimuksemme kannalta. Luvun lopulla avaamme käyttämiämme aineiston analysoinnin tapoja. Suoritamme analysoinnin narratiivista sisällön analyysia ja kategorisointia käyttäen.

Tutkimus toteutettiin kokonaisuutena 2017-2018 lukuvuoden aikana. Tutkimuksen suunnittelu aloitettiin keväällä 2017 ja tutkimusluvan saimme alkusyksystä. Aineisto kerättiin syksyllä 2017 muutaman kuukauden aikana ja litteroinnit tehtiin samaan aikaan. Aineiston analyysi aloitettiin lokakuun lopussa 2017 ja jatkettiin keväällä 2018.

3.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymysten muodostaminen on prosessi, joka päättyy vasta tutkimuksen valmistuttua. Aluksi tutkimusta suunniteltaessa kysymyksiä tutkimukselle ja haastattelulle oli useampia. Nämä koskivat samoja aiheita eli kokemuksia inklusiosta ja omasta pätevydestä, mutta olivat vielä hioutumattomia eli hakivat vielä lopullista muotoaan. Lopulta yhdistimme niistä tärkeimmät kahdeksi tutkimuskysymykseksi vastaamaan näihin kahteen pääteemaamme. Päädyimme näihin kysymyksiin, sillä niiden kautta on mahdollista selvittää ryhmien pedagogisesti vastuussa olevan lastentarhanopettajan kokemus tietotaitonsa riittävydestä. Tiimin pedagogisen johtajan tietotaito on yhteydessä koko ryhmän toimintaan (Heinonen ym., 2016, 82).

Teemamme ovat siis kokemukset inklusiosta ja omasta osaamisesta suhteessa inklusiiviseen hoitoon, kasvatukseen ja opetukseen. Pidämme näitä kahta teemaa tärkeinä varhaiskasvatuksen ja sen järjestämisen sekä nykyisten ja tulevien ammattilaisten kouluttautumisen kannalta. Inklusiivisen kasvatuksen ja koulutuksen muutos on nykyisenlaisena verrattain uusi asia ja tullut osalle paikkakunnista vasta muutama vuosi sitten. Siksi kysyimme tutkittavilta myös näkemyksiä ja vertailua aikaan ennen inklusion toteuttamista. Ymmärrämme tutkimuksemme rajallisuuden, mutta ajattelemme sen antavan kuitenkin viitettä (n=8) nykytilanteesta Pohjois-Pohjanmaalla.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Mitä lastentarhanopettajat kertovat inklusion vaikutuksista varhaiskasvatustoimintaan?
2. Millaisena lastentarhanopettajat erityispedagogiikan osaamisensa?

3.2 Tutkimusaineisto ja tutkittavien valikoituminen

Tutkimussuunnitelman laatimisen ja kysymysten asettamisen jälkeen ryhdyimme keräämään tutkimusaineistoa. Tutkimukseemme haastateltaviksi valikoitui kahdeksan lastentarhanopettajaa Pohjois-Pohjanmaan alueelta ja tämän kokoisella aineistolla koimme saavamme laajemmin näkemyksiä useammalta vastaajalta. Rajasimme mahdollisiksi tutkittaviksi lastentarhanopettajat, sillä koulutuksesta riippuen heillä on usein varhaiskasvatusryhmässä työskentelevistä eniten tietoa erityispedagogiikasta ja he toimivat tiimensä pedagogisina johtajina. Löysimme siis tutkimukseen kahdeksan osallistujaa, joista yksi perui haastattelun ja vastasi kysymyksiimme sähköpostitse. Tutkimukseen osallistujat ovat työskennelleet inklusion aikana lastentarhanopettajina, osa jo aiemmin erillisten erityisryhmien aikaan. Tutkimukseemme osallistuneilla oli melko erilaisia työkokemuksia; osa on työskennellyt 20 vuotta tai pidempään, osa vasta muutamana vuodeltä. Osalla haastateltavista on erityispedagogiikan opintoja enemmän kuin toisilla ja osa on lukenut erityispedagogiikan kirjallisuutta vapaa-ajallaan tietotaitonsa lisäämiseksi.

Kyselimme useista päiväkodeista kiinnostusta osallistua tutkimukseemme, ja tätä kautta saimme useimmat haastateltavista mukaan. Osasta päiväkodeista, joihin soitimme, työntekijät itse kyselivät muilta kollegoiltaan kiinnostusta esimerkiksi jättämällä tietoja tutkimuksestamme nähtäville kahvihuoneeseen. Haastatteluun osallistujat saivat kaikki olemaan naispuolisia henkilöitä ja työskentelemään kunnallisella sektorilla, vaikka ainoa kriteerimme oli, että henkilö on työskennellyt pätevästi lastentarhanopettajana inklusion aikana. Olisi ollut mielenkiintoista nähdä, vaikuttaako sukupuoli haastateltavien vastauksiin, mutta meidän tutkimuksemme suhteellisen pieneen otantaamme miespuolisia ei sattunut. Tämä johtuu mahdollisesti varhaiskasvatuksen työntekijöiden sukupuolijakaumasta, sillä naisia kunnallisella sektorilla työskentelevistä lastentarhanopettajista on 97,2 prosenttia (Kuntatyönantajat, 2016).

Olimme aluksi yhteydessä haastateltaviin puhelimitse. Lähetimme haastateltaville kysymykset etukäteen pohdittaviksi sähköpostitse ja sovimme haastatteluajan. Jokainen osallistuja haastateltiin yksilöhaastattelulla. Haastattelukutsun olemme laittaneet tutkimuksemme liite-osioon. Siinä kuvasimme tutkimuksemme ja määrittelimme inklusiota lyhyesti. Kutsussa lukee kaksi haastattelun pääkysymystä. Pyysimme pohtimaan inklusiota peilaamalla mennyttä ennen erityisryhmien lakkauttamista, nykyhetkeä ja tulevaisuuden näkymiä sekä pohtia vaikutuksia lapsiryhmän tyypillisen päivän ja tuen tarpeiden huomioimisen kautta. Haastattelutilanteisiin varasimme rauhalliset ja hälyttömät tilat. Haastattelut äänitettiin ja litteroitiin, jonka jälkeen olemme jakaneet haastatteluista löytämämme toistuvat aiheet teemoiksi. Haastattelun alussa kysyimme jokaiselta, miten he ymmärtävät inklusion ja mitä inklusio heille tarkoittaa. Haastattelujen kesto vaihteli hieman, mutta keskimääräinen pituus oli noin 20 minuuttia.

Tuloslukuun ja kategorisoinnin taulukoihin olemme numeroineet haastattelut H1-H8 kertomuksista koottuihin sitaatteihin, mutta muutoin emme erittele haastateltavia tutkimuksessa. Pyrimme säilyttämään tutkimukseen osallistuvien anonymiteetin, mutta poimimme jokaisesta haastattelusta sitaatteja mukaan tulosten käsittelyyn. Numeroinnilla selkeytämme sitä, etteivät kaikki sitaatit ole samasta haastattelusta, vaan jokaisen tutkimukseen osallistuneen kertomukset on huomioitu. Joitakin kohtia sitaateista on selkeytetty yleiskielelle tai lyhennetty poistaen ylimääräisiä sanoja tekstin sisältöön vaikuttamatta. Muutoin ne ovat suoraan haastateltavien kertomuksista.

3.3 Tutkimusmenetelmät ja lähestymistapa

Tutkimuksemme on narratiivinen ja haastattelun olemme toteuttaneet kerronnallisena teema-haastatteluna. Narratiivisuus ja kerronnallinen haastattelu mahdollistavat haastateltavien vapaan kerronnan, mikä saattaa tuottaa yllättävääkin aineistoa. Aloitamme määrittelemällä narratiivisuutta ja kerronnallisuutta sekä niiden merkitystä tässä tutkimuksessa. Seuraavaksi kuvaamme kerronnallista haastattelua ja sen toteuttamista tutkimuksessamme. Analysoinnissa käytetään narratiivien analyysia ja tulokset käsitellään sisällön kategorisoinnin avulla. Näitä menetelmiä kuvaamme luvun lopussa.

Kvalitatiivinen haastattelu etsii tietoa sanoista ja tavallisesta kielestä, haastateltavien erilaisista näkökulmista ja heidän elämästään. Haastattelussa voi ilmetä monitulkintaisia vastauksia tai haastateltava voi kertoa ristiriitaisia lausuntoja haastattelun aikana. Tämä voi johtua kommunikation puutteista haastattelutilanteissa, epävarmuudesta, haastateltavan elämäntilanteesta tai

yleisistä yhteiskunnan ristiriidoista. (Brinkmann & Kvale, 2015, 33-34). Huomioimme mahdolliset ristiriitaisuudet haastateltaessa ja analysoinnin aikana ja käsittelemme näitä myöhemmin pohdinnassa.

3.3.1 Narratiivi ja narratiivisuus tutkimuksessa

Narratiivilla voidaan käsittää laajasti kaikkea puhuttua tai kirjoitettua presentaatiota, esitystä. (Polkinthorne, 1987, 13) Rajaamme tässä tutkimuksessamme narratiivin tarkoittamaan niitä kertomuksia, joita haastattelemamme lastentarhanopettajat meille kertoivat. Käytämme tutkimuksessamme siis sekä narratiivin että kertomuksen käsitettä kuvaamaan kertomuksia. Polkingthornen (1987) mukaan narratiivilla tarkoitetaan merkitysrakennetta, jonka avulla järjestetään ihmisen toimintaa ja tapahtumia kokonaisuudeksi. Siinä yksittäiset tapahtumat ovat merkityksellisiä kokonaisuudelle. (Polkinthorne, 1987, 13.)

Toinen käyttämämme käsite on kertomus. Kertomukset auttavat ihmistä ymmärtämään ajallisuutta. Niiden avulla jäsennetään omaa paikkaa maailmassa ja tehdään ymmärrettäväksi kokemuksia (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005, 157.) Kertomus eroaa tarinan käsitteestä siinä, että tarinalla tarkoitetaan tapahtumien kulkua. Tämä tapahtumien kulku voidaan kuitenkin kertoa monella tavalla, joita kutsutaan kertomisen tavoiksi. (Heikkinen, 2015, 151-152.)

Narratiiviin kuuluu symbolisoitua toimintaa, joka sisältää ajallisen ulottuvuuden. (Polkinthorne, 1987, 18, 36.) Myös meidän haastateltaviemme kertomukset ovat sidottuna paikkaan ja aikaan. Tämä on tarkoituksenmukaista ja merkityksellistä tutkimuksessamme, sillä haluamme selvittää, mitä haastateltavat kertovat näiden neljän vuoden vaikutuksista ja oman osaamisen kokemuksesta tänä päivänä. Bruner (2004) uskoo, että nämä kertomisen tavat ja käsitteellistämisen keinot muuttuvat niin tavallisiksi, että niistä tulee lopulta struktuureja, minkä kautta ihminen rakentaa ja jäsentää kokemusta. Sen lisäksi ne muokkaavat muistireittejä ajan kuluessa. Ihmisen eletty elämä ei myöskään ole erotettavissa hänen kertomuksestaan vaan kertomus on väistämättä uudelleen jäsenytävää tulkintaa menneestä. Perustavat asiat pysyvät samana kertomuksissa, mutta jotkin asiat voivat hävitä tai muotoutua uudelleen kerronnassa. (Bruner, 2004, 708-709.)

Narratiivisen menetelmän käyttämiseen kuuluu aina kertomuksista tehtävä tulkinta. Narratiivinen tutkimus perustuu henkilökohtaisten kertomusten, tarinankerronnan pohjalle ja siinä tärkeää on tutkijana pyrkiä kuvaamaan ja tulkitsemaan ihmisen kokemusta siten, kuin ne näissä

kertomuksissa ilmenevät. (Lichtman, 2012, 95.) Jo toisen kertomuksen kirjoittaminen on merkityksen luomista ja tulkinnan tekemistä ja jokaisella kerronnan kerralla voi löytää uusia merkityksiä (Czarniawska, 2004, 62-63). Kerronta on siis kommunikaation muoto, jossa sekä pyydetään, että annetaan oma tulkintansa. Lisäksi sen avulla voidaan oppia ja opettaa (Czarniawska, 2004, 10). Keskitymme tulkinnassamme puheen sisältöihin. Tiedostamme kuitenkin tulkinnallisuuden haasteena narratiivisessa menetelmässä ja pyrimme ilmaisemaan haastateltavien puheen oikeellisesti ja välttämään liiallista tulkintaa.

Narratiivi voi olla tutkimuksessa sekä menetelmä että ilmiö. Metodina narratiivi alkaa kokemusten ilmaisusta yksilöiden kerrotuista tarinoista elämästään. (Creswell, 2006, 54.) Käytämme tutkimuksessamme lastentarhanopettajien kertomuksia ja niiden keräämiseksi kerronnallista haastattelua. Kertomukset ovat siis tiedon muodostamisen ja välittämisen muoto (Heikkinen, 2015, 149). Ihmisen tapa kertoa kertomuksia on ikuinen ja universaali, silti narratiiviset kertomukset eivät ole vain tarinoita vaan kertojan kulttuurinen ympäristö on vaikuttanut kertojan kognitiivisiin ja lingvistisiin eli kielellisiin tapoihinsa tuottaa kertomustaan (Bruner, 2004, 694-695). Myös Polkinthorne toteaa narratiivista, että voidaanko narratiivin sanoa olevan tarkka kuvaus todellisuudesta vai vain keinotekoinen rakennelma, sillä kielellisellä ilmaisulla on aina vaikutuksensa kertomukseen (Polkinthorne, 1987, 22). Meidän tulee kuitenkin luottaa haastateltaviemme tuottamiin kertomuksiin ja narratiiveihin, vaikka tiedostamme kulttuurin, kielen ja ajan vaikutuksen kertomusten muovautumiseen.

Tavoitteena on luoda kertomus, joka sijoittuu hetkellisesti ja sosiaalisesti tilanteeseen (Brinkmann & Kvale, 2015, 101). Ainoat taustatiedot, joita tutkimukseemme osallistuvilta kysyimme, olivat heidän valmistumisensa ja työkokemuksensa lastentarhanopettajina. Jos tutkimuksessa ei ole annettu tietoja osallistujista, eikä tutkija tunne heitä ennalta, voi henkilön tulkinta ja yleistäminen olla haastavaa, eikä se useinkaan ole viisasta (Brinkmann & Kvale, 2015, 101). Haastattelun aika oli kuitenkin melko lyhyt, joten haastateltavien kertomusten ja kommenttien perusteella teemme jonkin verran myös tulkintaa.

3.3.2 Kerronnallinen haastattelu

Heikkisen (2015, 150) mukaan kerronnallisuus on vakiinnuttanut itsensä narratiivisuuden suomenoksena. Kerronnallinen tutkimus tarkoittaa tutkimusta, jossa painotetaan kertomuksia tiedon välittäjänä ja rakentajana. Suomen kielessä narratiivisuus käännetään joko kertomukselli-

suudeksi, jossa painottuu tuotos eli kertomus tai kerronnallisuudeksi, jossa painotetaan kertomisen prosessia. Tutkimuksessa painotamme kertomusta ja sen sisältöjä. Hyvärisen ja Löyttyniemen (2005) mukaan kerronnallisessa haastattelussa “haastattelija pyytää kertomuksia, kysyy kysymyksiä, joihin olettaa vastattavan kertomuksella ja antaa haastateltavalle tilaa kertoa ilman häiriötekijöitä tai keskeytyksiä. Kerronnallisessa haastattelussa tavoitteena voi olla saada vastaajia kertomaan henkilökohtaisia suullisia kertomuksia, jotka kuvaavat tietyn tapahtuman tai kokemuksen tai merkityksellinen elämäntarinansa. (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005, 158.) Tutkimuksessamme tämä tarkoittaa lastentarhanopettajien henkilökohtaisia kokemuksia inkluusivisesta muutoksesta varhaiskasvatuksessa.

Lyhyeen kertomukseen tiivistyy paljon kokemuksia ja asenteita. Jokainen varhaiskasvatusvuosi on erilainen, sillä ryhmät ovat erilaisia, mikä myös voi vaikuttaa osaltaan kertomuksiin. Lisäksi niihin vaikuttaa se, millaisessa ryhmässä tällä hetkellä työskentelee, koska ihminen voi palauttaa mieleensä vain osan menneistä asioista, varsinkin niin lyhyessä ajassa kuin puoli tuntia. Bruner (2004) kirjoittaakin, että usein pyydämme ihmisiä kertomaan elämänsä narratiiveja tiivistetysti puolessa tunnissa. Olemme kiinnostuneita heidän omista käsityksistään ja tavoistaan käsittää oman elämänsä asioita. (Bruner, 2004, 700.) Puoleen tuntiin mahtuu kuitenkin vain vähän, ja jotain jää varmasti ulkopuolelle.

Haastattelun etuna on joustavuus, ja haastattelija voi tarvittaessa toistaa kysymyksen ja selvittää sitä tai esittää lisäkysymyksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 73). Valitsimme narratiivisen eli kertomuksellisen aineiston, koska sitä kautta pyrimme saamaan rehellisiä mielipiteitä ja antaa haastateltavien itse määrittellä haastattelun suuntaa. Czarniawskan (2004) mukaan haastattelu ei saakaan olla pelkästään mielipiteiden keräämistä vaan syvällisemmin asenteiden ja faktojen selvittämistä tietyistä aiheista. Haastattelijan tulee pysyä puolueettomana tutkittavaan aiheeseen liittyen eikä hänen tule kertoa omaa henkilökohtaista mielipidettään, mikäli haastateltava sitä kysyy. (Czarniawska, 2004, 47-48.) Toimimme tutkijoina puolueettomasti ja pyrimme käyttämään kieltä, joka ei sisällä ennakkoluuloja tai oletuksia. Tällä haluamme vähentää haastateltavien paineita vastata tietyllä tavalla.

Tutkimuksemme haastattelu toteutetaan teemahaastatteluna. Siinä etsitään vastauksia tutkimuskysymysten mukaisesti, kuten Tuomi ja Sarajärvi (2013, 75) kirjoittavat. Haastattelussa kysymyksen asettelulla on myös vaikutusta vastauksiin ja tutkijan tulee pyrkiä muotoilemaan kysymyksensä niin yksiselitteisesti ymmärrettävään muotoon kuin mahdollista. Siltikin ihmiset

voivat ymmärtää kysymyksen eri tavoin, kuten Czarniawska (2004, 48) toteaa. Käytämme aineiston keräämiseen narratiivista menetelmää, sillä tarkoituksenamme on saada haastateltavat pohtimaan inklusiota vapaasti ja kertomaan heille tärkeinä näyttäytyviä ja mieleen nousevia asioita.

Kysymysten asettelun lisäksi haastatteluja tehdessä tulee aina ottaa huomioon myös se, miten haastateltava suhtautuu haastattelijaan ja tilanteeseen. On mahdollista, että hän kertoo rehellisesti mitä haluaa kertoa, mutta hän saattaa myös pyrkiä kertomaan asiasta sen mukaan, mitä odottaa haastattelijan haluavan kuulla. Toisekseen on huomioitava se, miten haastattelijä vaikuttaa vastauksiin, sillä eri haastateltava voi kertoa eri ihmisille asioista avoimemmin kuin toisille. (Czarniawska, 2004, 75.) Haastattelu voidaan nähdä siis vuorovaikutuksellisenä ja aktiivisena tapahtumana, jossa haastattelijä auttaa haastateltavaa kertomaan kertomustaan. Tutkija ei ole täysin ulkopuolinen vaan vaikuttaa heidän vuorovaikutuksensa kautta syntyvään dialogiin (Polkinthorne, 1995, 19). Haastattelijan tulee osata kuunnella ja näyttää kuuntelevansa. (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005, 167-169) Myös Hänninen kirjoittaa kertomuksen syntyvän haastateltavan ja haastattelijan vuorovaikutuksessa, dialogissa. Hän kuitenkin toteaa, että haastateltavan tulee antaa kertoa kokemuksensa omalla tavallaan. (Hänninen, 2015, 173)

Hyvärisen ja Löyttyniemen (2005, 167) mukaan kerronnallisen haastattelun ensimmäisen kysymyksen tulisi olla riittävän laaja, jotta siihen saadaan tarpeeksi pitkä vastaus, kertomus. Arvelemme inklusion vaikutusten olevan laajoja ja tuottavan siis pitkiä kertomuksia, kuitenkin puolen tunnin haastatteluraamin sisällä. Tästä syystä haastattelun pääkysymyksinä ovat:

1. Kerro, millaisena olet kokenut inklusion vaikutukset työssäsi lastentarhanopettajana ja varhaiskasvatusyksikössäsi
2. Kerro, millaisena olet kokenut/koet oman pedagogisen osaamisesi suhteessa inklusiioon

Hyvärinen & Löyttyniemi (2005, 167) kirjoittavat myös, että jos ensimmäinen kysymys ei tuota tarpeeksi pitkää kertomusta, on mahdollista kysyä tarkentavia kysymyksiä. Olemmekin laatineet haastattelujen aikana mahdollisesti esitettäviä täydentäviä lisäkysymyksiä. Kysymme lisäksi esimerkiksi: millaisia muutoksia on tapahtunut asenteissa inklusiota kohtaan (itselläsi tai työyhteisössä), miten koet inklusion vaikuttaneen lapsille annettavan tuen määrään ja oman työn määrään, koetko inklusion tapahtuneen suunnitellulla tavalla, millaista tukea olet saanut työhösi ja millaisia konkreettisia tukimuotoja ryhmässänne on käytössä.

3.4 Tutkimuksen analyysi

Polkinghorne (1995, 5) erottaa narratiivisessa tutkimuksessa narratiivien eli kertomusten analysoinnin ja narratiivisen analyysin. Narratiivien analysoinnissa käytetään ajatusmalleja luomaan kuvauksia teemoista, jotka liittyvät tarinoihin tai luokitteluihin. Narratiivisessa analyysissä tutkijat keräävät kuvauksia tapahtumista ja asettavat niitä tarinan juoneen (Creswell, 2006, 54-55). Tutkimuksemme toteutetaan narratiivien analyysinä. Nämä narratiivit eli kertomukset sisältävät juonen. Juonen avulla selitetään toimintaa ja sen avulla käsitetään maailmaa kategorisoimalla tapahtumia. Narratiivit eivät vain demonstroivat vaan esittävät selityksen tai tulkinnan toiminnalle tai tapahtumalle. (Polkinthorne, 1987, 20-21) Tutkimuksessamme haluamme lastentarhanopettajan tulkintaa inklusion vaikutuksista heidän työhönsä.

Käytämme tutkimuksessamme narratiivien analyysiä sisällön kategorisoinnin muodossa ja olemme valinneet tutkimuksemme analyysitavaksi narratiivien tutkimisen. Olemme valinneet sisällön kategorisoinnin, koska sen avulla on mahdollista luokitella aineistoa pienempiin käsiteltäviin alueisiin, jolloin käsittely helpottuu. Inklusion vaikutukset ovat laajoja ja kategorisoinnin avulla päätulokset selkeytyvät. Tässä analyysitavassa käytetään useaa kertomusta, narratiivia. Siinä tutkitaan yksittäisiä tarinoita ja pyritään löytämään niistä toistuvuutta ja muuttamaan niitä yleisiksi käsitteiksi. Paradigmaattisessa narratiivien analyysissä voidaan joko käyttää aiempien tutkimuksien käsitteitä tai pyrkiä löytämään niitä kertomuksista. (Polkinthorne, 1995, 13.) Me olemme käyttäneet tutkimuksessamme tätä jälkimmäistä, induktiivista analyysitapaa.

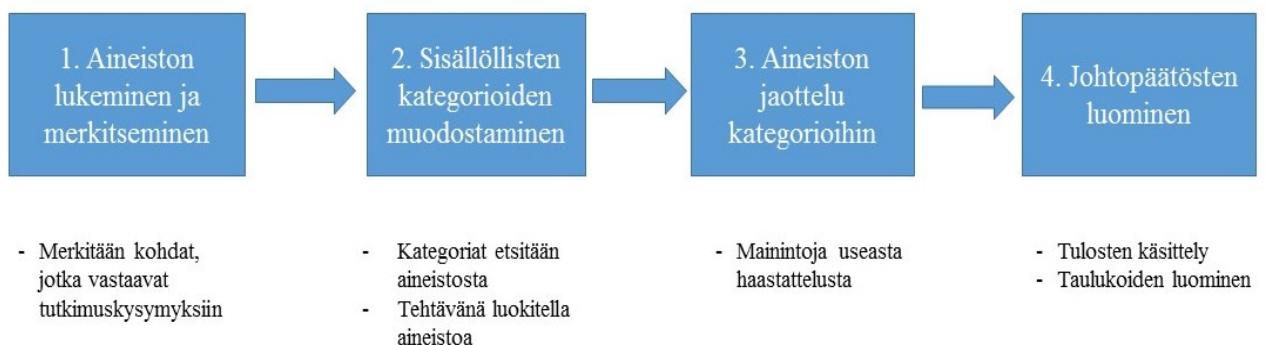
Sisällön kategorisoinnin vaiheet voidaan jakaa Lieblichin, Tuval-Mashiachin ja Zilberin (1998, 112) mukaisesti neljään osaan. Ensimmäisessä vaiheessa aineistoa luetaan ja siitä merkitään kohdat, jotka vastaavat tutkimuskysymykseen tai -hypoteesiin. Yleensä näitä erilleen poimittuja tutkimuskysymykseen vastaavia kohtia käsitellään kertomuksesta erillisinä. Kuten Lieblich ym. (1998) toteavat, yhtenä vaihtoehtona on pyytää haastateltavaa keskittymään tiettyihin asioihin ja pitäytymään tietyssä aiheessa, kuten olemme tehneet keskittyessämme inklusion vaikutuksiin.

Seuraavaksi tulee muodostaa sisällölliset kategoriat. Nämä kategoriat muodostuvat poimitusta aineistosta ja niiden tehtävä on luokitella aineistoa. Kategorioiden perustana voivat olla joko merkityksiltään yhteneväiset toistuvat sanat tai esimerkiksi tekstikatkelmat. Kategoriat voivat olla joko ennaltamääräytyneitä tai tekstistä nousevia. (Lieblich ym., 1998, 112.) Tutkija pyrkii

tekemään objektiivista tulkintaa narratiivista (Polkinthorne, 1995, 19). Pyrimme objektiivisuuden lukemalla tekstiä useaan kertaan, jotta varmistuisimme poimimiemme kategorioiden tulevan tekstistä. Tutkimuksemme kategoriat perustuvat haastatteluissa toistuviin mainintoihin.

Kolmannessa vaiheessa aineistoa jaotellaan muodostettuihin kategorioihin. Kategorioiden maininnat voivat olla joko yhden tai useamman haastateltavan mainintoja. Kategorisointia voi tehdä sekä yksi tutkija että useampi yhdessä. (Lieblich ym., 1998, 112.) Tutkimuksen tekeminen parityönä mahdollistaa tulkinnoista keskustelun tutkijoiden välillä. Analysoimme haastatteluaineistoa sekä itsenäisesti lukemalla ja muodostamalla kategorioita että yhdessä pohtimalla. Näin pystyimme vaihtamaan ajatuksia ja keskustelemaan kummankin mielestä tärkeinä näyttävistä aiheista. Keskustelujen jälkeen lopulliset kategoriat muodostimme yhdessä.

Sisällön kategorisoinnin neljännessä vaiheessa luodaan johtopäätöksiä löydettyjen tulosten perusteella. Kategorioita ja mainintoja voidaan jatkokäsitellä muodostamalla taulukoita, laske-
malla tai järjestelemällä tutkimuksen tarpeiden ja tavoitteiden mukaisesti. (Lieblich ym., 1998, 112.) Johtopäätöksiä käsittelemme enemmän pohdintaluvussa ja olemme muodostaneet kategorioiden mukaan taulukot, joiden mukaan muodostimme myös tuloksien otsikot. Olemme koonneet käyttämämme analysoinnin vaiheet alla olevaksi kuvioksi selkeyttämään prosessia.



Kuvio 1: Sisällön kategorisoinnin vaiheet (mukaihen Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber, 1998)

4 TULOKSET

Olemme koostaneet jokaisesta teemasta tai kategoriasta taulukon, joihin olemme koonneet haastateltavien sitaatteja kaikista haastatteluista. Taulukot löytyvät liitteistä. Selventääksemme tutkimuksemme tuloksia, olemme työstäneet tulososion loppuun tuloksia yhteensitovan kategorisointitaulukon. Analyysimme tueksi olemme kirjanneet haastatteluista sitaatteja kuvataksemme teemoja mahdollisimman kattavasti. Kategorioita ja niissä ilmenneitä aiheita on käsitelty tarkemmin ja avattu kuvioden alapuolelle huomioiden sekä yhtäläisyydet että eroavaisuudet.

Tutkimuksessamme toistuneita teemoja ovat lapsen etu ja osallisuus, resurssien riittävyys, tukitoimien suunnittelu ja toteutus, moniammatillinen yhteistyö ja ammatillisen osaamisen kokemukset. Nämä aiheet valikoituivat lopulliseen käsittelyyn ja tutkimuksemme tulosten pääkategorioiksi.

4.1 Lapsen edun ja osallisuuden toteutuminen

Tässä kappaleessa käsittelemme yhtä päätulostamme eli lapsen edun ja osallisuuden rakentamista suhteessa inklusiivisen varhaiskasvatuksen käytäntöihin. Lapsen edun määrittelemme tutkimuksessamme Sosiaalihuoltolain (1301/2014, §5) mukaisesti lapsen parhaaksi toimimiseksi kiinnittämällä huomiota ratkaisuihin ja toimintavaihtoehtoihin, jotka parhaiten turvaavat lapsen hyvinvoinnin ja tasapainoisen kehityksen. Lapsen edulla tarkoitetaan periaatetta, oikeutta ja menettelytapaa arviointiin perustuen (Heinonen ym., 2016, 165). Lapsen etu on ollut myös lähtökohtana varhaiskasvatuslain uudistamiselle (Alila ym., 2014, 54). Varhaiskasvatuksen tärkein ja ensisijainen tehtävä onkin lapsen hyvinvoinnin ja kehityksen edistäminen (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2008, 31). Esittelemme haastateltavien tapoja käsittää lapsen etu osallisuuden, tukitoimien ja ryhmän sekä yhteisön ja yhteisöllisyyden kautta. Ensiksi kuvaamme haastateltavien kokemia vaikutuksia moninaisuuden ja osallisuuden näkökulmasta. Kuvaamme myös haastateltavien käsityksiä osallisuuden tukemisesta ja osallisuuteen vaikuttavista asioista.

Haastateltavat nostivat esille monesta näkökulmasta lasten edun ja osallisuuden inklusiota pohdittaessa. Inklusion vaikutuksena koettiin moninaisuuden merkityksen korostuminen osana elämää. Haastateltavat olivat yksimielisiä siitä, että lapset oppivat inklusion kautta hy-

väksymään erilaisuutta ja tulemaan toimeen erilaisten ihmisten kanssa sekä oppivat toinen toisiltaan. Pari haastateltavaa mainitsi, etteivät lapset erottele toisiaan vaan erilaisuus ja esimerkiksi tukivälineet saattavat herättää positiivista mielenkiintoa lapsissa, esimerkiksi H1:n sanoin:

“Lapsethan ei silleen kauheesti erottele, että niinkun joku pyörätuoli niistä voi olla aika makee juttu, että mäkin haluan tuollasen tuolin.” (H1)

Inklusio on vaikuttanut myös osallisuuden korostumiseen varhaiskasvatuksessa. Osallisuudessa tärkeää on huomioida ryhmän toiminnan rakentaminen osallisuutta tukevaksi. Tämä onkin sekä osallisuuden että inklusiivisuuden perustavia ajatuksia eli esteiden poistamista osallisuuden tieltä, mistä esimerkkinä alla haastateltavan (H2) toteamus:

”Ei oo tarkoitus, että se lapsi sopeutuu siihen ryhmään vaan että sen ryhmän toiminta muokataan siten, että joka ikinen ja erilainen ja samanlainen ja kaikenlainen lapsi voi olla siinä ryhmässä osallisena sitä toimintaa”. (H2)

Osallisuuden toteutuminen ryhmissä koettiin vaihtelevana. Haastateltavat mainitsivat ohjaukselle ja suunnittelulle riittävän ajan olevan vähäistä eikä ympäristöjen ja tilojen koettu tukevan osallisuutta tarpeeksi. Tätä tukevat haastateltavien maininnat:

“Lapsi ei siitä toiminnasta hyödy, jos se siellä vaan poukkoilee mukana.” (H2)

“--lapsi ei kykene toimimaan siinä ympäristössä niinku pystyisi hiljaisemmassa ja pienemmässä paremmin suunnitellussa ympäristössä toimimaan.” (H5)

Osallisuuden ja inklusion toteutuminen vaatii jatkuvaa arviointia. Arvioinnilla varmistetaan lapsen edun toteutumista. Tästä esimerkkinä haastateltavan (H6) toteamus:

“Tarvitaan jatkuvaa tilanneherkkyyttä ja semmosta niinku jatkuvaa arvioimista ja että kuinka se lapsiryhmä toimii ja kuinka se joku yksi lapsi siinä ryhmässä toimii ja tuleeko se huomioiduksi ja osallistetuksi.” (H6)

Ryhmän toimivuutta ja lapsen osallistamista määriteltiin osakseen myös toimintaan osallistumisena, esimerkiksi H2 mainitsee, että:

“Täysin puhumaton lapsi, jolla on kehitysvammadiagnoosi voi toimia vaikka motorisesti ja muuten sen ryhmän mukana siinä missä muutkin. Se on sekä sille lapselle, että niille muille lapsille siinä ryhmässä nii mun mielestä semmonen iso rikkaus ja semmonen oppimisen paikka.” (H2)

Tässä motorisesti muiden mukana toimiminen ja muilla kuin kielellisellä ilmaisulla kommunikointi mahdollistavat haastateltavan mukaan lapsen osallistumisen yhteiseen toimintaan. Kuitenkaan lapsen osallisuuden tapoja ja mahdollisuuksia ei aukaista enempää. Muissakin tutkimuksemme haastatteluissa osallisuuden maininnat jäivät vähäiseksi myös lapsen mielipiteiden, valinnan vapauden ja tuetun päätöksenteon osalta.

Pari haastateltavaa mainitsi, että heidän mielestään jo ennen erityisryhmien lakkauttamista osa erityisryhmissä olevista lapsista olisi hyötynyt enemmän tavallisessa ryhmässä toimimisesta. Tässä täytyy kuitenkin huomioida inklusion toteuttamisen tavat. Haastateltavat totesivatkin, että tällöin tulisi miettiä hyvin henkilökunta, ryhmäjaot ja tukitoimet, jotta inklusio saadaan toimivaksi. Seuraavassa sitaatissa haastateltavan (H2) toteamus asiasta:

“Olin töissä siihenkin aikaan kun oli semmosia ihan pelkkiä erityisryhmiä, niin kyllä mulla silloin oli jo itellä se ajatus osasta niistä lapsista että eikö se hyötyis paljon enemmän semmosesta tavallisesta ryhmästä, mutta silloin siitä ei kauheasti puhuttu.” (H2)

Haastateltavat pohtivat omien ryhmiensä kautta tuen tarpeisiin vastaamista ja lasten osallistumista ryhmään. Alla esitellyssä sitaatissa korostuvat ryhmän toimivat rakenteet suhteessa lasten heterogeenisiin tuen tarpeisiin ja ryhmä näyttäytyy enemmän inklusiivisena kuin eksklusiivisena. Haastateltavan (H7) ryhmän varhaiskasvattajien kokemukset lasten osallisuuden tukemisesta ja omasta pärjäämisestä kyseisessä ryhmässä näyttäytyvät neutraaleina.

“Meilläkin on sellanen kiva ryhmä siinä, että vaikka on erilaisia tuen tarpeita, että siitä pitäis kenenkään lapsen mennä jonnekin erityisryhmään ihan, että meillä on ihan sellanen toimiva porukka siinä.” (H7)

Huolta varhaiskasvattajissa herättivät omatoimiset ja vetäytyvät lapset, joiden koettiin jäävän vähemmälle huomiolle inklusion myötä. Tästä esimerkkinä virke, jossa haastateltava (H1) kuvaa tilannetta:

“Mun mielestä se ei ehkä palvele lapsen etua, että on iso lapsiryhmä ja sitten ne normilapset jää huomiotta että kyllä se erityislapsi vaatii sen huomion.” (H1)

Käyttämällään termillä “normilapsi” haastateltava tarkoittaa lasta, jolla ei ole erityisen tai tehostetun tuen tarvetta. Vaikka pyrkimyksenä on ottaa lapsi vastaan persoonana ja huomioida jokainen lapsi tasa-arvoisesti, yksilöllinen huomiointi ei kuitenkaan enää kiireen takia toteutunut kaikkien lasten kohdalla. Haastateltavat pitivät lasten edun ja osallisuuden toteutumisen kannalta ongelmallisena.

Useat haastateltavista ilmaisivat huolensa siitä, että lapsi ei saa tarvitsemaansa tukea isossa ryhmässä. Myös siirtymätilanteet, joissa keskeytetään meneillään oleva toiminta, ovat vaikeita lapsille, joilla on tuen tarvetta. Siirtymätilanteissa haastavat uudelleen asennoituminen toiminnan muutokseen sekä usein siirtymätilanteissa esiintyvä aikuisen yksilöllisen ohjauksen puuttuminen.

“Siirtymätilanteet ja semmoset mitkä monellekin erityistä tukea tarvitsevalle saattaa olla niitä haasteen paikkoja, että siinä ollaan melussa ja vähä niinku ruuhkatilanteissa.” (H4)

Kuten tässäkin haastattelussa mainittiin, haasteita isossa ryhmässä toimimiseen tuo melu, joka osassa tilanteissa nousee kipurajojen yläpuolelle pienryhmätoiminnasta huolimatta. Yksi haastateltava (H4) mainitsi melun ja hälinän häiritsevän etenkin lapsia, joilla on aistiyliherkkyyksiä. Ympäristön häiriötekijät, kuten melu, vaikeuttavat lapsen toimimista varhaiskasvattajien odottamalla tavalla.

Lisäksi koettiin tärkeäksi miettiä aina tapauskohtaisesti, miten lapsi hyötyy ryhmästä ja tarjotuista tukitoimista -vai hyötyykö hän? Ison ryhmän koettiin toimivan kuitenkin tilanteessa, jossa erilaiset lapset tukevat toinen toistaan. Tämä mainittiin useassa eri haastattelussa, esimerkiksi H7:

”Toisaalta siinä sitten lapset, jotka sitä tukea eniten tarvii niin tietysti on kiva, että he ovat tuossa ryhmässä ja heille on siinä sitä mallia sitten niiltä jotka jo tietyt asiat hyvin osaa.” (H7)

Tällöin muiden lasten näyttämä esimerkki toimi tärkeässä roolissa. Mallioppimisen ei kuitenkaan nähty hyödyttävän, jos lapsella ei ollut valmiuksia oppimiselle.

“Mallioppiminen ikäänkuin kasvattaa lapsen itseluottamusta, jos lapsella on kyky ottaa vastaan sellaisia asioita.” (H3)

Tulkitsemme haastateltavan tarkoittavan kyvyllä lapsen kykyä oppia esimerkin kautta. Tähän tarvitaan kuitenkin paljon kasvattajan tukea. Näissä haastatteluissa ajatukset mallioppimista kohtaan näytti olevan yhteydessä inklusioon kohdistuvaan asenteeseen. Haastateltavat näkivät molemmissa positiivisia puolia, mutta suhtautuivat niiden toteutumiseen jopa kriittisesti.

Haastatteluissa mainittiin, että varhaiskasvatusryhmässä lapsi opettelee yhteiskunnan jäseneksi. Tässä lapsi opettelee demokraattista toimimista yhteisössä, jossa toimijoilla on eritasoista toimijuutta.

”Lapset saavat kokemuksen siitä, että yhteiskunnassa on kaikenlaisia ja -tasoisia toimijoita.” (H2)

Lisäksi samassa haastattelussa puhuttiin kaikkien palveluiden kuulumisesta kaikille ja myös velvollisuuksien olevan yhteisiä. Päiväkoti voidaan ajatella yhteiskuntana pienoiskoossa. Siellä lapset toimivat yhdessä kaikenlaisten toimijoiden kanssa ja ovat tekemisissä monenlaisten ihmisten kanssa samalla harjoitellen toimimista eri tilanteissa.

4.2 Resurssien riittävyys

Tämä kappale käsittelee tutkimuksessamme ilmenneitä aiheita varhaiskasvatuksen resursseihin, niiden riittävyyteen ja oikea-aikaisuuteen tuen tarjoamisen kannalta. Varhaiskasvatuksen resursseilla tarkoitetaan taloudellisia voimavaroja, joilla rajataan ja organisoidaan esimerkiksi päiväkodin henkilöstön määrää ja tuen järjestämisessä esimerkiksi avustajan saamista ryhmään tai ryhmäkoon pienentämistä. Resurssit ovat aina rajalliset, eikä esimerkiksi avustajia ole saatavilla kaikkiin ryhmiin. Varhaiskasvatuksen eri toimintamuodot eroavat toisistaan esimerkiksi resurssien, henkilöstön koulutusten, oppimisympäristöjen, lapsiryhmien koon ja lasten ja aikuisten välisten suhdelukujen mukaan (Opetushallitus, 2016, 17). Resurssien oikea-aikaisuus eli lisääminen varhaisessa vaiheessa sekä niiden riittävyys ovat puhututtaneet paljon varhaiskasvatuksessa ja niihin on pyritty vastaamaan erilaisilla varhaisen tuen hankkeilla ja malleilla. Henkilöstö kokee resurssit usein liian vähäisiksi ja arjen kiireiseksi, ja työn vaativuus lisääntyy suurien ryhmien ja henkilökunnan poissaolojen myötä.

Käsitlemme aluksi resursseista juontavia kokemuksia arjen kiireellisyyteen ja lisääntyneeseen työmäärään liittyen. Seuraavaksi käsittelemme aiheita ryhmäkokojen suurentumisesta, avustajista ja heidän koulutuksestaan. Lopuksi esittelemme resurssien saamista suhteessa diagnoosiin.

Haastattelemamme lastentarhanopettajat mainitsivat inklusion mukana tulleen monenlaisia haasteita liittyen resurssien riittävyyteen. Suurin osa haastateltavista kokee, että tuen tarpeisten lasten tulo ryhmiin on vaikuttanut resurssien määrään tai lisäämiseen verrattain vähän.

”Arki on niin hektistä, että sä koet aina sitä riittämättömyyttä ja kun niitä tuen tarpeisia on usein monta samassa ryhmässä ja tuen tarpeet ovat hyvin erilaisia, kenellä mitään.” (H3)

”Pitäisi olla enemmän aikaa antaa sitä tietyn lapsen tarvitsemaa tukea ja tekemistä.” (H7)

Kuten näissä haastateltavien kommenteissa todetaan, arki koetaan kiireisenä eivätkä opettajat koe pystyvänsä antamaan lapsille kaikkea heidän tarvitsemansa tukea. Tuen antamiseen vaikuttavina asioina haastateltavat pitävät muun muassa henkilöstön ja kirjoitustyön määrää, tilojen toimivuutta ja muunneltavuutta ja ryhmän kokoa.

Inklusion ja ryhmäkokojen kasvattamisen myötä työn määrän ja vaativuuden koetaan lisääntyneen. Määrä on lisääntynyt myös kirjattavien asioiden osalta uuden varhaiskasvatuslain ja varhaiskasvatussuunnitelman sekä tuen tarpeisten lasten tarvitseman tuen ja havaintojen kirjaimisen myötä.

”Tulee juurikin se paperityön määrä lisäksi niinku kaikille lastentarhanopettajille, että sillon ne asiat pyöri siellä erityisryhmässä.” (H2)

Kirjattavan työn lisääntyminen on seurausta inklusiosta ja varhaiserityisopettajan työnkuvan muuttumisesta konsultoivaksi. Tämä työn määrän lisääntyminen koetaan kuormittavana tekijänä. Yksi haastateltava (H7) mainitsi esimerkiksi tukea tarvitsevien lasten tutkimusjaksoista kirjattavat lomakkeet, joiden täyttäminen on lisääntynyt. Hän toivoikin, että paperityötä voitaisiin vähentää tai useiden lomakkeiden täyttäminen olisi selkeämpää. Niin ikään lasten asioissa pidettävien palaverien määrä on kasvanut ja yleensä lastentarhanopettaja on niissä mukana.

Jokainen haastateltavista mainitsi ryhmäkoon suurentuneen, ja isoja, hyvin heterogeenisiä ryhmiä on jokaisen haastatellun varhaiskasvatusyksikössä. Tutkittavien mukaan isot ryhmät vai-

kuttavat inklusioajattelun toteuttamiseen. Tuen tarpeisten lasten ryhmiin siirtyminen on huomioitu siten, että se vaikuttaa ryhmäkokoön pienentävästi. Toisaalta osa haastateltavista esitti toiveen suhdelukujen pienentämisestä entisestään etenkin, jos ryhmässä on useita tuen tarpeisia lapsia. Henkilöstöä koetaan olevan vähän suhteessa lapsimäärään. Haastateltava kommentoi-kin:

“Ryhmäkokoä säätelemällä voitaisi vaikuttaa siihen, että silloin ku siellä on semmonen lapsi niin silloin se muu ryhmä olisi pienempi ja lisäksi sekä lapsimäärällä että henkilökuntamäärällä voidaan vaikuttaa siihen, että siitä inklusioajattelusta on jotakin hyötyä.” (H2)

Toinen tapa vaikuttaa ryhmässä käytettävissä oleviin resursseihin on avustajan palkkaaminen ryhmiin, joissa on tuen tarvetta. Tukimuotoja ei käytetä kuitenkaan päällekkäin; jos ryhmään saadaan ryhmäavustaja, niin ryhmäkokoä ei enää pienennetä. Lisäresurssien ei loppujen lopuksi koeta tuovan tarpeeksi apua inklusiiviseen ryhmään, vaan esimerkiksi tämä haastateltava koki lastentarhanopettajan työn haastavana:

“Ja vaikka kuinka sinne ois avustajat tai ikäänkuin sitä ryhmäkokoä hieman pienennetty niin se ei sillä tavalla näy siinä, koska nämä tuen tarpeiset ovat yleensä niin vaativia.” (H3)

Lisäksi useasti huolena mainittiin avustajien vähäinen koulutus, mikä taas lisää opettajien työtä perehdyttämisen myötä. Haastattelussa todettiin, ettei avustajilla ole paljoa erityispedagogiikan tietotaitoa ja heitä tulee ohjata työssään:

“Avustajia on kyllä monenlaisia, mutta ne hekin vaatii sitä ohjausta -- avustajilla voi olla pitkä kokemus takana, mutta se koulutushan ei oo kovin pitkä, että ei oo sitä erityispedagogiikan osaamista.” (H1)

Myös lapsen kiintymistä avustajaan eli yhteen aikuiseen pidetään haastavana muun ryhmän kannalta. Avustajista nousi monenlaista mielipidettä. Osa haastateltavista oli huolissaan avustajien vähäisestä koulutuksesta. Monessa haastattelussa henkilökohtaisen avustajan työpanos

koettiin kuitenkin tärkeänä ryhmän toimivuuden kannalta. Myös lapsen lähiohjauksen tarve herätti ajatuksia haastateltavissa tässä yhteydessä. Yksi haastateltavista (H6) ilmaisi asian viitaten tarpeen jatkuvuuteen. Muun osan ajasta avustaja voi mahdollisesti avustaa muutakin ryhmää.

*“Et onko se (ohjauksen tarve) jatkuvaa vai onko se vaan tietyissä tilanteissa.”
(H6)*

Resurssien ja tukitoimien saaminen varhaisessa vaiheessa voi olla vaikeaa ilman diagnoosia. Usein lapsella ei ole valmista diagnoosia tai tuen tarvetta ei ole vielä määritelty varhaiskasvatuksessa aloittaessaan. Yksi haastateltava (H4) kuvasikin tilannetta lapsen tullessa päivähoitoon siten, ettei esimerkiksi suoraan ole perustetta avustajan hakemiselle, vaan tuen järjestämistä ja pedagogisia ratkaisuja pohditaan yhteistyössä lasta havainnoidessa.

“Pystytään varhaiserityisopettajan kanssa sitte hakemaan niitä ratkaisuja, mutta että ne tulee tietenki vähä jälkijunassa sen lapsen tulon jälkeen.” (H4)

4.3 Tukitoimien suunnittelu ja toteutus lastentarhanopettajan työssä

Tukitoimien suunnittelu ja toteuttaminen ovat osa lastentarhanopettajan työtä. Tukitoimia suunnitellaan yksilöllisesti lapsen tarpeisiin vastaten, mutta yleensä ne tulevat koko lapsiryhmän tueksi. Kuvailimme tässä luvussa haastateltaviemme käyttämiä tukitoimia ja sitä, kenelle tukitoimet suunnataan. Lisäksi käsittelemme tuloksia tukitoimien suunnittelusta.

Inklusion myötä lisääntyneet tukitoimet puhututtivat myös haastateltavia. Eräs haastateltavista oli sitä mieltä, että tukea on pääasiassa tarjolla monipuolisesti, eikä tuen puute ole esteenä inklusion toteutumiselle. Tukitoimista inklusiivisissa varhaiskasvatusryhmissä mainittiin ainakin tukiviittomat ja kuvien käyttö, monipuolinen välineistö ja materiaalit sekä testistöt. Kuvat olivat joidenkin haastateltavien mukaan käytössä koko ryhmässä, ja heidän mukaansa kaikki lapset hyötyvät kuvien käyttämisestä. Kuvien käyttö luo myös struktuuria päivään ja lapsiryhmään. Kuvilla tarkoitetaan esimerkiksi PCS-kuvia, eli kuvallisen kommunikaation symboleja.

“Kuvat jäsentää päivää eli kyllä kuvat hyödyntää kaikkia lapsia.” (H1)

Yhtenä tukitoimena käytetään oppimisen eriyttämistä. Ainakin kaksi haastateltavista mainitsi olennaisena inklusiolla erityisen tuen lisäksi lahjakkaiden lasten eriyttämisen ja heidän huomioimisensa ryhmän toiminnassa.

“Minun mielestä on väärin puhua tuen tarpeisista lapsista vaan silloin, kun heillä on joku ongelma, vaan myöskin sitten tukea tarvitsevat myös lahjakkaat lapset.”
(H3)

Inklusiolla tulisi huomioida kaikki lapset opetusta, kasvua ja hoitoa suunniteltaessa. Lähtökohtana on siis koko ryhmän oppimisympäristön muokkaaminen kaikille sopivaksi. Vaikka erityistä tukea tarvitseville lapsille tarjotaan yksilöllistä, henkilökohtaista ohjausta, toimintaa eriytetään koko ryhmän tarpeisiin vastaten. Kuten yksi haastateltavista (H6) sanoi:

“(Tukitoimien eriyttämisen) tulisi olla kaikille lapsille hyödyksi, ei niin, että tukea tarvitsevan lapsen kohdalla eriytettäisi jollakin tavalla sitä toimintaa tai hänen kohdalla rajattaisi jotain aluetta.” (H6)

Kaksi haastateltavaa totesivat, että aikuisten huomiota ja läsnäoloa kohdennetaan sellaisille lapsille, jotka tarvitsevat enemmän tukea, eli esimerkiksi lapsi saisi yhden aikuisen tuekseen toiminnan ajaksi. Sen vuoksi ryhmävastustajasta voi olla hyötyä lapsiryhmässä, jossa on useita tukea tarvitsevia lapsia. Toisaalta yksi haastattelussa (H2) totesi, että kuka tahansa ryhmän aikuisista voisi olla lapsen tukena ja siten lapsi oppisi toimimaan muidenkin, kuin avustajansa kanssa.

“En myöskään halua ajatella sillä tavalla että pitäisi olla joku henkilökohtainen avustaja, koska siitä taas on tärkeää lapsen kannalta, että se osaa toimia kaikkien aikuisten kanssa kaikissa tilanteissa.” (H2)

Pienryhmätoiminta, eli lasten jakaminen pienempiin ryhmiin toiminnan ajaksi, nähtiin tärkeänä ja sitä toteutettiin lähes jokaisessa haastateltujen ryhmässä. Haastateltavan (H2) sanoin:

“Toteutetaan sitä toimintaa siten, että pyritään jakamaan aina niinku pienempään se porukka ja katotaan, että ketä missäkin ryhmässä on” (H2)

Pienemmissä ryhmissä lasten huomiointi koettiin helpommaksi ja yhden haastateltavan ryhmän tilat olivat rajalliset, joten pienryhmiin ei juurikaan saatu lapsia jaettua. Heillä kuitenkin kohdennettiin aikuisen tukea toiminnallisen työskentelyn ajaksi enemmän ohjausta tarvitseville. Pienryhmätoiminnalla myös tuetaan lasten osallisuutta ryhmässä, kun pienemmässä ryhmässä lapsi pääsee paremmin vaikuttamaan ja osallistumaan.

Haastatteluissa tuotiin esille se, että lasten tuen tarpeet ovat erilaisia, eivätkä kaikki tukitoimet ja materiaalit sovi kaikille lapsille. Jokaisen lapsen tuen suunnittelu tulee tapahtua yksilöllisesti persoona ja temperamenttipiirteet huomioiden, kuten haastateltava toteaa:

“Lapset, joilla on erityisen tuen tarvetta, nii kyllä mä oon monesti aatellu, että he on aina yksilöitä. Että aina heihin pittää sillai perehtyä niinku yksilöinä.” (H5)

Yhden haastateltavan mukaan lapsille tehdään tuen tarpeen arvioita ja tuen suunnitelmia, joilla selvitetään tuen kohdentamista ja tukeen vastaamista. Suunnitelmissa selvitetään lapsen tarvitsemat resurssit ja tukitoimet. Haastateltavat puhuivat tukitoimista ja niiden toteuttamisesta ja suunnitteluun menevästä ajasta, mutta eivät maininneet tukitoimien toimivuuden kannalta merkityksellistä asiaa, tukitoimien jatkuvaa arviointia.

4.4 Moniammatillinen yhteistyö

Moniammatillisella yhteistyöllä tutkimuksessamme tarkoitetaan yhteistyötä varhaiskasvatuksen eri tahojen kanssa. Tällä tarkoitamme varhaiskasvatuksessa eri koulutustaustalla työskentelevien henkilöiden yhteistyötä, yhteistyötä perheiden ja huoltajien kanssa sekä kuntoutuksellista yhteistyötä esimerkiksi terapeuttien ja psykologien kanssa. Moniammatillisuus muodostuu eri rooleissa toimivista asiantuntijoista, jotka kommunikoivat keskenään ja pyrkivät jakamaan tietoaan päästäkseen konsensukseen eli yhteisymmärrykseen (Isoherranen, 2012). Käsittelemme vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön moniammatillisuuden alla, sillä haastateltavat eivät maininneet sitä kovin monisanaisesti, jotta olisimme voineet kirjata sen erillisen otsikon alle.

Haastateltavat pitivät moniammatillista yhteistyötä yhtenä inklusion onnistumisen edellytyksenä. Haastatteluissa moniammatillista yhteistyötä mainittiin tehtävän työyhteisöissä ja tiimeissä, perheiden ja varhaiskasvatushenkilöstön välillä sekä kuntouttavan tahon kanssa. Käsittelemme tulokset tässä kyseisessä järjestyksessä.

Tiimityön tärkeys ja työyhteisön tuki työlle korostuivat monessa haastattelussa. Tiimityö mainittiin useasti ja eräs määritteli sitä näin:

“Tiimin kesken semmosta puhumista ja asioiden läpikäyntiä ja miten se suunnitellaan se toiminta.” (H4)

Tiimissä merkityksellisenä pidettiin asioiden jakamista. Jokaisen erilaista osaamista pyritään hyödyntämään ja tietoa jaetaan. Asioiden jakaminen koettiin tärkeänä työn suunnittelulle ja toteuttamiselle. Yksi haastateltava (H2) taas mainitsi yksikön sisäisen avun, millä tarkoitetaan sitä, että muiden ryhmien työntekijät joustavat tarvittaessa ja avustavat apua tarvitsevilla ryhmillä. Näin toimitaan silloin, kun sijaisia ei ole saatavilla.

Inklusion voidaan kokea asettavan uusia haasteita työyhteisölle. Jotta yhteisymmärrykseen päästäisi, koettiin tärkeänä, että työyhteisössä löydetään aikaa keskustelulle. Työyhteisön johdonmukainen toiminta ja yhteinen asioista sopiminen koettiin tärkeänä. Osa haastateltavista kuvasikin inklusion kannalta merkittävää haastetta työyhteisössä:

“Koko työyhteisön saamisen niiden (yhdessä sovittujen) asioiden taakse ja ymmärtämään, että minkä asioiden eteen tehdään töitä”. (H5)

Työparin tuki mainitaan tärkeänä tiimityön ohella. Kahden lastentarhanopettajan toimiessa samassa ryhmässä korostui pedagogisen suunnittelun ja toteuttamisen merkitys inklusiosta kysyttäessä. Yleisesti työparin kanssa halutaan jakaa pohdintoja ja suunnitella tulevaa. Haastateltava kommentoikin työparin merkitystä työssä:

“Pystytään puhumaan niistä asioista ja pohtimaan yhdessä. On aivan ensiarvoisen tärkeä asia, että saa ne työparin kommentit siihen. Toinen huomaa toisen asian ja toinen toisen ja sitten niinku niistä koostetaan sitten aina se yhteinen näkemys, mitä sitten vanhempienkin kanssa käydään läpi”. (H7)

Lastentarhanopettajan työparina voi toimia myös varhaiserityisopettaja. Ainakin yksi haastateltavista oli työskennellyt varhaiserityisopettajan työparina, ja myös toinen mainitsi varhaiserityisopettajan olevan hyvä työpari lastentarhanopettajalle. Useat varhaiserityisopettajat ovatkin aiemmin työskennelleet aiemmin ryhmässä, joten heilläkin on kokemusta ja tietoa ryhmien

toiminnasta ja hallinnasta. Tällöin erityisryhmissä työskenteli varhaiserityisopettajia, jolloin tukea oli kaiken aikaa tarjolla arkitilanteissa. Nykyisissä ryhmissä varhaiserityisopettajalta saadaan tukea pääasiassa konsultaation kautta, jolloin päivittäinen tuki lapselle voi jäädä vähäisemmäksi.

Konsultoivan varhaiserityisopettajan tuki koettiin merkittävänä arjen työlle. Varhaiserityisopettajalta kaivattiin apua arkeen, tiedon välittäminen ja neuvon kysyminen olivat tässä keskeisiä yhteistyökeinoja.

“Enemmän kaipaisin apua nimenomaan toimivan arjen luomiseen” (H8)

“Arkeenki -- ihan tarvii sellasia käytännön niksejä ja hoksauttaa, että kokeiltasko tämmöistä” (H1)

Varhaiserityisopettajien erilaisuus toistui kuitenkin useassa haastattelussa. Haastateltavat mainitsivat varhaiserityisopettajan persoonan merkityksen tavalle tehdä konsultoivaa työtä ja pohivat heiltä saamansa tuen riittävyttä. Osa totesi varhaiserityisopettajien olevan hyvin kiireisiä ja harmitteli, ettei aikaa tuntunut löytyvän työssä auttamiselle. Varhaiserityisopettajien kiireellisyiden ja suuren työmäärän myötä heidän tekemiensä päätösten koettiin pohjautuvan lastentarhanopettajien havaintoihin, sillä varhaiserityisopettajille ei jää monestikaan aikaa havainnoida ryhmää, ainoastaan yksilöä, erilaisin testeillä ja havainnoinnin keinoin.

“Veo teettää tehtäviä ja havainnoi, mut ne on niitä pöydän ääressä tehtäviä juttuja, että se ryhmän vaikutus jää näkemättä eli miten se lapsi siinä isommassa ryhmässä toimii ja hän luottaa sitten -- meidän havaintoihin, että miten se (lapsi) siellä toimii.” (H7)

Toisaalta haastateltavilla oli hyviäkin kokemuksia varhaiserityisopettajien työpanoksesta. Yksikin haastateltava kertoi varhaiskasvatyksen varhaiserityisopettajista:

“Niitten kanssa tehään niitä testistöjä ja niinku nähään niitä oikeesti nii koen, että koko ajan siinä ku sitä inklusiota siellä ryhmässä toteutetaan nii enemmän ja enemmän se osaaminen siinä kasvaa sitte itelläki.” (H2)

Tiimin, työyhteisön ja varhaiserityisopettajan lisäksi perheiden kanssa tehtävä yhteistyö nostettiin esille useasti. Perheiden kanssa tehtävän yhteistyön koettiin lisääntyneen inklusion myötä. Huoltajien kanssa pohditaan lapsen tuen tarpeita ja tukimuotoja sekä muodostetaan yhtenäisiä toimintatapoja erilaisten tilanteiden varalle. Tehtävän yhteistyön toteutumisesta haastateltavillemme oli kahdenlaista näkemystä. Osa haastateltavista koki yhteistyön perheiden kanssa helppoksi siksi, että kaikkien tavoitteena on toimia lapsen parhaaksi ja vanhemmat yleensä ymmärtävät sen keskusteltaessa. Toisaalta perheiden monimuotoisuuden koettiin asettavan haasteita yhteistyölle. Haastateltava (H7) totesikin huolensa väärinymmärryksistä perheiden kanssa tehtävässä yhteistyössä.

“Vaikka tulkkin on käytössä niin ihan varma en voi olla, että meneekö se asia ihan semmosena sinne perheen mieleen, kun me toivottaisiin. Ymmärtäisivät, että aina lasten parasta ajatellaan” (H7)

Yhteistyö puheterapeuttien, toimintaterapeuttien ja psykologien kanssa tuli myös esiin, mutta vain muutamana mainintana. Heidänkin kanssaan yhteistyön koettiin lisääntyneen. Esimerkiksi haastateltavan (H4) mukaan terapeuttien kanssa tehdään yhteistyötä, ja he käyvätkin päiväkodilla usein yksittäisten lasten asioissa:

“Paljonhan meillä yhteistyötä tehdään niinku puheterapeutit ja toimintaterapeutit käy päivittäin melkeinpä.” (H4)

4.5 Osaamisen kokemukset lastentarhanopettajien puheessa

Osaamisella tarkoitetaan tutkimuksessamme haastateltavien omaa kokemusta omista tiedoistaan ja taidoistaan sekä kyvyistä jokaisen lapsen tukemiseen inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksessa korostui koulutuksen tärkeys lastentarhanopettajan työssä. Oma osaamisen kokemuksissa tuen tarpeiden ja inklusion näkökulmasta oli vaihtelua kuten oman täydennyskouluttautumisen ja erityispedagogiikan tietotaidonkin määrässä.

Kouluttautumista arvostettiin ja etenkin pitkään töissä olleet, kauan aikaa sitten esimerkiksi opistotason koulutuksesta valmistuneet lastentarhanopettajat kertoivat, ettei omasta koulutuksesta ole saanut tietoa inklusioon liittyen. Yli kymmenen vuotta opettajina työskennelleet toivat esille myös huolensa vastavalmistuneiden opettajien pärjäämisestä nykyisten haasteiden kanssa. Haastateltava (H5) totesikin osaamisen karttuvan pääasiassa työkokemuksen kautta

sekä kokemuksen tuovan varmuutta mielipiteiden esiintuomiseen ja koki siten pystyvänsä myös ohjaamaan työyhteisöä tarvittaessa:

“Jos kuvittelen itseäni 20 vuotta sitten niin ei oo ollu työkokemusta eikä semmosta itsevarmuutta siihen työhön -- työ on opettanu tosi paljon. Ja tuonu sitä varmuutta. -- Uskaltaa sanoa asioita ääneen ja olla jotakin mieltä.” (H5)

Kaksi haastateltavista kertoi olleensa oma-aloitteisia kouluttautumisessa ja ottaneensa itse selvää asioista. Toinen heistä (H2) kertoi työuran alussa pohtineensa omia riittävyden tunteita, mutta itsenäisen tiedon hankkimisen vuoksi on kokenut osaavansa ja onnistuvansa työssään. Toisen (H1) mukaan opiskelua ja kouluttautumista tarvittaisiin enemmän, mutta sitä oli pakko tehdä omalla ajalla, eikä työnantaja tullut vastaan kustannuksissa:

“Ne (erityispedagogiikan asiat) on sillä tavalla mielenkiintoisia asioita, että -- mielellään otan niistä selvää niin siksi en oo ikinä kokenu omalta osalta, että en onnistuisi siinä, että vaikka ajattelin alussa että riittääkö, niin halusin tehdä sen eteen asioita että riittää.” (H2)

“Tietotaitoa pitää koko ajan opiskella ja pitää yllä, sitä tehdään tavallaan omalla ajallaan -- mun mielestä meitä rivilastentarhanopettajia pitäisi kouluttaa enempi erityispedagogiikan osaamiseen ja erityispedagogiikan kurssit on tosi kalliita -- työnantaja ei tuu niinku vastaan.” (H1)

Lastentarhanopettajista kolmella ei ollut mitään erityispedagogiikan koulutusta. Yksi kertoikin, että erilaisia koulutuksia olisi varmasti saatavilla, mutta niihin joutuisi käyttämään ison osan vapaa-ajastaan. Toinen haastateltavista (H4) mainitsi, että koulutuksiin pääseminenkin on haastavaa, koska silloin joutuu olemaan poissa lapsiryhmästä:

“Hyvin löytyy koulutusta. Tottakai se on aina sitte vähä haasteellista välttämättä päästä sinne sitten kun tietää, että se tarkoittaa ryhmästä poissaoloa aina.” (H4)

Pelkän lastentarhanopettajan koulutuksen ei koettu kattavan kaikkea työssä tarvittavaa tietoa ja osaamista. Erityispedagogiikan opintojen koettiin antavan tietoa ja keinoja esimerkiksi erilais-
ten lasten kohtaamiseen inklusiivisessa kasvatuksessa. Lastentarhanopettajilla oli toiveena saada nykyistä enemmän materiaaleja päiväkotien käyttöön, kuten seuraavassa esimerkissä:

“Semmonen materiaalien hankinta tänne päiväkoteihin -- tavallaanhan sekin ois sellanen yks tukimuoto sitten, että ois materiaalia saatavilla, ettei tarvis aina lähteä itse sitä etsimään.” (H7)

Moni haastateltavista koki erityispedagogiikan osaamisensa riittämättömänä. Haastateltava (H3) totesi kasvattajien kaipaavan lisää tietoa ja koki, että kauan sitten opiskellut asiat, joita ei kohtaa käytännön työssä, unohtuvat ja tiedoissa voi olla vanhaa kantaa asioihin. Toisen haastateltavan mukaan omaa osaamista on pakko päivittää jatkuvasti ja kouluttaa itseään, jotta olisi tarpeeksi tietotaitoa erityisen tuen tarpeiden laajasta kirjosta.

“Ainahan sitä kasvattaja kai ajattelee, että voi kun tietäisin enemmän ja osaisin enemmän.” (H3)

“Erityispedagogiikan opinnot on ollut hyvin vähäisiä ja siitä on niin paljon aikaa, että varmaan sellanen tietojen päivittäminen olis tarpeen.” (H7)

Inklusion toteuttamisen haasteena henkilöstön näkökulmasta mainittiin lasten kohtaaminen ja huomioiminen. Koulutuksen ja osaamisen koettiin myös lisäävän ymmärrystä ja suvaitsevaisuutta erilaisuutta kohtaan.

“Henkilökunnan puolesta mä mietin myös sitä, että se (inkluisio) voi luoda tietyn haasteen eli tukea tarvitsevan lapsen kohtaamisen. Siihen varmasti vaikuttaa se ammatillisuus tai koulutus ja se, että minkä verran ovat lisäkouluttautuneet ja on tietoa siitä asiasta että, mitä kukin lapsi tarvitsee ja mitä erityishuomiota tulee huomioida.” (H6)

“-- toki (erityispedagoginen osaaminen) auttaa! Se lisää sitä ymmärrystä ja suvaitsevuuutta.” (H3)

Ainakin yksi haastateltava (H3) puhui työntekijöiden uupumisesta töissä, ja väsymyksen vuoksi viikonloppua tai lomaa odotettiin. Tilanteessa hän viittasi tuen järjestämisen haasteisiin ja henkilöstön omiin riittämättömyyden tunteisiin.

“Yhtä lastenhoitajaa tuossa pihalla puhutin, niin hän sano, että voi ihana huomenna on perjantai, että hän ei mitään muuta odota kun että perjantai tulis.”
(H3)

Varhaiskasvattajien tukena toimii varhaiserityisopettajia. Erään haastateltavan mukaan varhaiserityisopettajat käyvät paljon koulutuksissa ja heiltä löytyy uusinta alan tutkimustietoa. Varhaiserityisopettajat jakavatkin tietoa ryhmiin ja lastentarhanopettajille, jotta he voivat tukea ja edistää omien ryhmiensä toimintaa. Yksi haastateltava (H7) oli sitä mieltä, ettei hänen tarvitse tietää kaikkea erityispedagogiikasta, vaan apua voi sitten saada esimerkiksi varhaiserityisopettajalta. Tutkimustiedon ei kuitenkaan koettu aina kulkeutuvan ryhmien tietoisuuteen.

“Tämän nyt täytyy riittää, että eihän minulla tarvi sitä varhaiserityisopettajan koulutusta olla, koska teen lastentarhanopettajan työtä. Täytyy vaan myöntyä siihen, että tämä on minun työ ja mitä en osaa nii pitää sitten kysyä veo:lta.” (H7)

Yksi haastateltavista (H2) pohti, että tämän hetkisessä tilanteessa päiväkodeissa yritetään pärjätä annetuilla resursseilla. Varhaiskasvatuksen tulisi olla jo työntekijöiden hyvinvoinnin kannalta paljon muutakin kuin vain pärjäämistä tilanteessa. Lisäksi hän toivoi, että varhaiskasvatuksen ammattilaiset toisivat esille epäkohtia, jotta varhaiskasvatuksesta saataisiin toimivaa ja kaikkia palvelevaa. Tämä vaatii kuitenkin erityistä osaamista ja tietoa alalta.

4.6 Tulosten yhteenveto

Päätämme tulosten käsittelyn yhteenvetotaulukkoon. Taulukko sisältää jokaisen pääkategorian sekä aineistosta löytyviä ilmauksia. Olemme muodostaneet taulukon kokoamaan ja selkeyttämään tutkimuksemme tuloksia.

Kategorisointi	Ilmaukset?	Lauseet
Lapsen edun toteutuminen	<ul style="list-style-type: none"> • Erilaisuuden arvostus • Osallisuuden toteutuminen ja haasteet • Huoli lapsen pärjäämisestä • Yhteiskunnallinen näkökulma 	“Vaatii varmaan semmosta inklusion myötä jatkuva tilanneherkkyys ja semmonen jatkuva arvioiminen ja että kuinka se lapsiryhmä toimii ja kuinka se joku yksi lapsi siinä ryhmässä toimii ja tuleeko se huomioduksi ja osallistetuksi.” H6
Resurssien riittävyys	<ul style="list-style-type: none"> • Työn määrä ja vaativuus • Tuen määrä lapselle • Ryhmäkoko • Tuen varhainen järjestäminen • Henkilöstöresurssit 	“Arki on niin hektistä, että sä koet aina sitä riittämättömyyttä ja kun niitä tuen tarpeisia on usein monta samassa ryhmässä ja tuen tarpeet ovat hyvin erilaisia.” H3
Tukitoimien suunnittelu ja toteutus	<ul style="list-style-type: none"> • Keinot ja toimenpiteet • Eriyttäminen • Pienryhmätoiminta • Yksilöllisen tuen suunnittelu 	“Lapset, joilla on erityisen tuen tarvetta, nii kyllä mä oon monesti aatellu, että he on aina yksilöitä. Että aina heihin pittää sillai perehtyä niinku yksilöinä.” H5
Moniammatillinen yhteistyö	<ul style="list-style-type: none"> • Tiimi ja työyhteisö • Varhaiserityisopettajan tuki • Perhe ja huoltajat • Kuntouttava taho 	“Koostetaan sitten aina se yhteinen näkemys, mitä sitten vanhempienkin kanssa käydään läpi ja kyllä se ihan se keskustelu on ihan jatkuvasti ihan tosi tärkeä” H7
Lastentarhanopettajien osaamisen kokemukset	<ul style="list-style-type: none"> • Kouluttautumisen merkitys • Työkokemuksesta saatu varmuus • Riittämättömyyden tunne 	“Ainahan sitä kasvattaja kai ajattelee, että voi kun tietäisin enemmän ja osaisin enemmän” H3

Taulukko 1: Tulosten yhteenveto

5 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Inklusiivinen kasvatusta on yksi varhaiskasvatuksen tavoitteista ja tehtävistä. Pohdimme luvun alussa, kuinka haastateltavamme ymmärtävät inklusion ja onko se yhtenevä vai eriävä tutkimuksemme määrittelyn kanssa. Pohdintaluku on rakennettu ylläolevan tulosten yhteenvetotaulukon pohjalta aineistostamme ilmenneistä päätuloksista. Käsittelemme tutkimuksemme tuloksia suhteessa tutkimuskysymyksiimme omissa kappaleissaan. Inklusion vaikutusten sekä koulutuksen ja osaamisen olemme eritelleet alaotsikoihin näiden pääteemat. Omissa kappaleissaan pohdimme vielä tulosten pohjalta haastatteluissa ilmenneitä eriäviä mielipiteitä inklusiosta ja lastentarhanopettajien toiveita tulevaisuuden varhaiskasvatusta ajatellen. Lopuksi pohdimme työn tekemistä parityönä ja sujuvuutta sekä haasteita. Aivan viimeisenä mietimme, millaisia eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä olemme kohdanneet tutkimusta tehdessä.

Inklusio voidaan ymmärtää monella tavalla. Haastattelussa kysyimme lastentarhanopettajilta, miten he ymmärtävät inklusion ja mitä se heille tarkoittaa. Haastateltavat määrittelivät inklusiota esimerkiksi erityisryhmien puuttumisena, lähikouluperiaatteena, kaikkien lasten integroimisena samoihin ryhmiin, tasavertaisina mahdollisuuksina kasvatukseen ja samanlaisten oppimisympäristöjen ja –olosuhteiden tarjoamisena kaikille lapsille. Yksi haastateltava vertasi inklusiota menneeseen aikaan, jolloin oli integroitua pienryhmiä ja varhaiserityisopettajat olivat ryhmissä kaiken aikaa. Toinen kertoi inklusion tärkeäksi seikaksi sen, että inklusioryhmä ja koulu on valmis lasta varten, eikä siten, että lapsi on valmis koulua varten. Tällä hän tarkoitti sitä, että päätarkoituksena ei ole lapsen sopeutuminen ryhmään, vaan ryhmän toiminnan muokkaaminen siten, että jokainen lapsi voi olla osana ryhmää.

Yksi haastateltavista pohti, onko inklusio korvannut integraation vain sanana. Inklusion hän määritteli kaikkien lasten integroimisena samoihin ryhmiin ja tukitoimien kohdentamisena käytäntöön. Yhden haastateltavan mukaan inklusiolla tarkoitetaan tasavertaisia mahdollisuuksia kasvatukseen ja erityistä tukea tarvitsevien lasten mukana olemista ryhmissä. Olimme lyhyesti määritelleet inklusiota haastateltaville lähettämässämme tutkimussuunnitelmassa kutsues-samme heitä tutkimukseen, mikä saattoi osaltaan vaikuttaa haastateltavien määritelmiin ja käsitteisiin inklusiosta.

Inklusion tulon jälkeen on tapahtunut muitakin muutoksia. Näitä ovat varhaiskasvatustaloudelliset, velvoittava varhaiskasvatussuunnitelma sekä osassa kunnista subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajaaminen ja suhdeluvun nostaminen. Jokaisella näistä on ollut vaikutuksensa

varhaiskasvatustoimintaan ja siihen, millaisena se meille tutkimuksessamme näyttäytyy. Osa lastentarhanopettajien kokemista vaikutuksista voivat siten johtua inklusion lisäksi lakimuutoksista varhaiskasvatuksessa. Meidän tuleekin ottaa huomioon nämä päällekkäiset ilmiöt pohdinnassa. Subjekttiivisen päivähoito-oikeuden rajaamisesta johtuvia uutisoituja vaikutuksia ovat vanhempien työnhaun vaikeutuminen, perheiden leimautuminen ja epätasa-arvoistuminen, jotka osakseen johtuvat kuntien erilaisista linjauksista (esim. Sipola, 2018; Rautio, 2018).

Toinen uusista vaikuttavista muutoksista on suhdeluvun nostaminen. Suhdeluvun nostaminen 1:7:sta 1:8:saan on aiheuttanut ryhmien suurentumista useassa päiväkodissa. Vaikutuksena on, että sallitun lapsimäärän ylityksiä tapahtuu jatkuvasti ja varsinkin aamu- ja iltapäivällä, jolloin kaikki työntekijät eivät ole paikalla. (Loukkola, 2018.) Ylitykset voivat aiheuttaa turvallisuusriskin, joka voitaisiin välttää pienentämällä ryhmäkokoja vähintään entiselle tasolle. (ks. Loukkola, 2018; Eskonen, 2018) Kuudesta suurimmasta kunnasta Oulu on ainoa, joka muutti yli kolmevuotiaiden lasten ja henkilöstön suhdelukua 1:8:aan (Hiekkavuo, 2017, 33). Siksi kuntien välillä on epätasa-arvoisuutta, kun rajauksia on toteutettu vain osassa kunnista.

Uutisoinnissa nämä mainitut muutokset ovat näyttäytyvät kuormittavuustekijöinä varhaiskasvatuksen arjessa. Yleisessä keskustelussa puhutaan työssäjaksamisesta, pärjäämisestä sekä resurssipulasta, jonka takia pedagogisen toiminnan toteuttaminen hankaloituu ja yksilölliselle kohtaamiselle ei jää aikaa. (esim. Eskonen, 2018; Laine, 2018.) Muutosten vaikutuksia on myös tutkittu (ks. esim. Korkalainen, 2009; Puroila & Kinnunen, 2017) ja esimerkiksi Korkalainen on todennut, että muutokset voivat hämmentää ja ne tuovat haastetta sisältöjen ja totuttujen toimintatapojen kehittämiseen. Muutoksien keskellä tulee osata tehdä oikeita valintoja ja ne vaativat rohkeutta ja uskallusta. (Korkalainen, 2009, 141.)

Tutkimuksessamme lastentarhanopettajat puhuivat inklusiosta ja muutoksista asioina, joihin eivät ole itse voineet juurikaan vaikuttaa. Myös Viljamaa ja Takala ovat saaneet samankaltaisia tuloksia varhaiserityisopettajien näkökulmasta. Tutkimuksessa todettiin, ettei varhaiskasvatuksen henkilöstö ollut valmis muutoksiin ja koulutusta ja valmistautumista olisi tarvittu. Muutosten koettiin tapahtuneen liian nopeasti, tiedotuksen olleen riittämätöntä, eikä työntekijöitä oltu kuultu. (Viljamaa & Takala, 2017, 214-215.)

5.1 Inklusion vaikutukset

Tutkimuksessamme kysyimme, miten lastentarhanopettajat kertovat inklusion vaikuttaneen varhaiskasvatukseen. Lisäksi kysyimme, millaisena lastentarhanopettajat kokevat oman osaamisensa suhteessa inklusioon. Aineistoanalyysimme perusteella voimme sanoa inklusion myötä tulleen monenlaisia vaikutuksia varhaiskasvatukseen lastentarhanopettajien kertomusten mukaan. Aineistossamme ensimmäiseen kysymykseen vastaavia vaikutuksia näkyi lapsen edussa ja osallisuudessa, resurssien riittävydessä ja moniammatillisessa yhteistyössä.

Erityisryhmien lakkauttamisesta on kulunut Pohjois-pohjanmaalla vain muutama vuosi kunnasta riippuen. Haastattelemamme lastentarhanopettajat suhtautuivat erityisryhmien poistamiseen ja inklusioon pohtivasti ja jopa kriittisestikin. Kertomuksia ja omia näkemyksiä pohjattiin lasten edun toteutumiseen ja tuen järjestämiseen lasten kannalta. Haastateltavat pohtivat suhtautumistaan inklusioon vertaamalla aikaa ennen inklusiota ja nykyhetkeä, mikä kertoo siitä, ettei muutoksesta ole kulunut kauaa, mutta myös käyttämästämme narratiivisesta kysymyksen asettelusta. Haastatteluissa mainittiin osan erityistä tukea tarvitsevista lapsista hyötyvän yleisistä ryhmistä, joissa he pääsevät ikätovereiden seuraan ja osaksi ryhmää. Henkilöstön ja lapsiryhmien järjestelyt on suunniteltava tarkkaan, jotta varhaiskasvatuksesta saadaan kaikkia palvelevaa. Myös Karhusen (2009) tutkimuksen tulosten mukaan inklusio vaatii toimiakseen moniammatillista yhteistyötä, tavoitteellisuutta ja ympäristön muokkaamista tuen järjestämiseksi. Nykyisellään inklusion myötä lapsia ei siirretä erityisryhmiin vaan heidän tavallisessa ryhmässä onnistumisensa eteen tulee tehdä työtä poistamalla oppimisen ja osallisuuden esteitä (Booth ym., 2003, 1). Erityisryhmissä taas kaikki haastavimmiksi koetut lapset olivat samassa ryhmässä, mikä taas vähensi muiden ryhmien haasteita.

Tutkimuksessamme lasten etu ja osallisuus näyttävät toteutuvan vaihtelevasti. Toteutumiseen vaikuttivat ryhmäkoko, varhaiskasvatusympäristö ja -tilat. Myös henkilöstön saatavuus näyttäytyi haasteena, eikä vähäisen henkilöstön takia tukea ja ohjausta koettu aina pystyttävän antamaan oikea-aikaisesti. Myös moniammatillisuuden ja yhteistyön merkitys näytti lisääntyneen ja erityisesti varhaiserityisopettajan tuki koettiin erittäin tärkeänä toimivan arjen järjestämisen kannalta. Tutkimukseemme osallistuneet lastentarhanopettajat kokivat siis tarvitsevansa tukea työhönsä.

5.1.1 Osallisuuden mahdollisuudet ja haasteet

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mainitaan osallisuuden ja aktiivisen yhteiskunnallisen toimijuuden oppiminen varhaiskasvatuksen tehtävänä (Opetushallitus, 2016, 14). Tutkimuksessamme haastateltavat kokivat inklusiolla olleen vaikutuksia lasten osallisuuden kokemukseen. He mainitsevat myös osallisuuden tukemisen. Lastentarhanopettajat käyttivät osallisuus termiä vain vähän, mutta puhuivat osallisuudesta monilla muilla termeillä. Käytettyjä termejä olivat muun muassa erilaisuuden hyväksyminen, yhteiskunnan jäseneksi opetteleminen ja mallioppimisen merkitys tuen tarpeisten lasten kohdalla.

Oppimisympäristön merkitys korostuu osallisuuden tukemisessa. Tutkimuksessamme ryhmän tiloja ja oppimisympäristöjä pyrittiin rakentamaan jokaisen lapsen tarpeisiin vastaavaksi, mutta ympäristö ja tilat eivät näyttäneet kovin osallisuutta tukevin lastentarhanopettajien puolesta. Leinosen, Brotheruksen ja Vennisen (2014) tutkimuksessa lapsen osallisuuden tukeminen tapahtuu oppimisympäristön muokkaamisella ja yhteistyössä vanhempien kanssa ja varhaiskasvattajien rooli on tukea lapsen hyvinvointia, oppimista ja kehittymistä. (Leinonen, Brotherus & Venninen, 2014, 6-7.) Syrjämäki (2015) kuitenkin kirjoittaa päiväkotipäivän struktuurin ja fyysisen ympäristön vaikuttavan osallisuuden toteutumiseen usein estävästi ja lasten valinnanmahdollisuuksien näyttävän ehdollisina ja rajallisina. (Syrjämäki, 2015, 35; ks. myös Venninen, Leinonen, Lipponen, & Ojala, 2014.) Alijoki, Suhonen, Nislin, Kontu & Sajaniemi (2013) kirjoittavat, myönteisen ja kannustavan ympäristön vahvistavan lapsen käsitystä itsestä aktiivisena toimijana. Lisäksi sillä on lapsen itsetuntoa kehittävä vaikutus. Lapsen edun kohdalla puhutun kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta on merkittävää, että lapsi saa tuntea olonsa hyväksytyksi ja turvatuksi kasvuympäristössään (Alijoki ym. 2013, 27).

Inklusion tuomana mahdollisuutena tutkimuksessamme lastentarhanopettajat kokivat vertaisryhmän avun ja mallioppimisen. Inklusiossa tärkeää on vertaistuen merkitys muilta tukea tarvitsevilta lapsilta sekä lasten mahdollisuudet osallistua vuorovaikutukseen ja oppia kaikkien lasten kanssa (Viljamaa & Takala, 2017, 222). Tämä vahvistaa lasten yhteenkuuluvuuden ja yhteisöllisyyden tunnetta. Kokemukset yhteisöön kuulumisesta rakentuvat kuitenkin verrattain hitaasti ja tässä korostuivat lasten vertaissuhteet ja yhteinen toiminta (Koivula, 2010, 153). Lasten yhteenkuuluvuus rakentuu Juutisen (2015) mukaan verbaalisessa vuorovaikutuksessa, toiminnassa ja materiaalisissa suhteissa. Kielellisessä vuorovaikutuksessa yhteenkuuluvuutta luodaan käyttämällä me-muotoa puheessa, ilmaisemalla samanlaisuutta sekä halua auttaa toista

(Juutinen, 2015, 166). Jos sosiaaliset ja kommunikatiiviset taidot eivät ole muun ryhmän tasolla, vaikeutuu ryhmään pääseminen (Koivula, 2010, 154). Yhteenkuuluvuutta ilmaistaan myös toiminnalla, neuvottelulla ja eleillä, kosketuksilla. Materiaalisina suhteina näyttäytyivät oma paikka ja tilat. Tiloissa ja neuvotteluissa käytettiin valtasuhteita ja etsittiin omaa paikkaa varhaiskasvatusyhteisössä, joiden lisäksi kasvattajien pedagogiset valinnat ohjasivat esimerkiksi leikkiryhmien muodostumista. (Juutisen, 2015, 166-168.)

Tutkimuksessamme haastateltavat kokivat, että motorisesti muiden mukana toimiminen ja muilla kuin kielellisellä ilmaisulla kommunikoiminen mahdollistavat lasten osallistumisen yhteiseen toimintaan. Kuitenkaan lapsen osallisuuden tapoja ja mahdollisuuksia ei avattu haastatteluissa enempää. Myös Venninen, Leinonen, Lipponen ja Ojala (2014) toteavat lasten ilmaisevan itseään myös nonverbaalisilla tavoilla. (Venninen ym., 2014, 216) Baen (2012) tutkimuksessa lapset käyttivät eleitä aikuisten huomion saamiseksi esimerkiksi osoittamista, koskettamista. Nonverbaaliset tavat kuitenkin näyttäytyvät kasvattajien puheessa lapsen vaillinaisina kommunikaatiokykyinä ja niiden koetaan haastavan lapsen aloitteiden ja päätöksenteon tukemista. (Venninen ym. 2014, 216). Myös Venninen, Leinonen, Rautavaara-Hämäläinen & Purola (2011, 46) kirjoittavat lasten puhetaidon ja kielellisen ilmaisun puutteiden näyttäytyvän esteinä, jotka vaativat ammattilaiselta hyvää asiantuntijuutta ja voivat tuntua kuormittavilta arjessa. Saadakseen oikeutuksen toiminnalle, lapsilta vaaditaan usein puhetta ja kielellistä kommunikointia esimerkiksi nimeämällä toiminta (Vuorisalo, 2013, 104).

Lapsen oma toimijuus ja aktiivisuus eivät tulleet esille vahvasti haastatteluissa. Lastentarhanopettajat eivät maininneet valinnan vapautta mielipiteen ilmaisua tai päätöksen tekemistä tuesti, vaikka nämä asiat ovat inklusion ja osallisuuden kannalta erittäin tärkeitä. On mahdollista, että tämä johtuu siitä, etteivät lastentarhanopettajat ole ymmärtäneet osallisuutta osaksi inklusiota. Lisäksi Leinosen, Brotheruksen ja Vennisen (2014) tutkimuksessa on todettu, että jopa varhaiskasvatuksen asiakirjoissa osallisuutta on kuvattu enemmänkin lasten kasvattamisena täysivaltaisiksi yhteiskunnan jäseniksi ja heidän tukemisestaan arvostamaan humaaniutta ja tasa-arvoisuutta (Leinonen ym., 2014, 3). Tällaisena osallisuus näyttäytyy myös meidän tutkimuksessamme. Lapsilla tulee olla tiedossa, mitä heiltä päivän aikana odotetaan ja lisäksi jokaisella tulee olla oikeus mielipiteisiinsä, mutta myös velvollisuus huomioida toisten esittämiä näkökulmia (Nilholm & Alm, 2010, 246-247).

Tutkimuksessamme tukea tarvitsevan lapsen kyvykkyys ja taidot toimia näyttäytyivät tärkeinä osallistumisen ehtoina. Virkki (2015) on tutkinut, että lasten osallisuuden kokemuksessa korostuvat lasten vapaus valita ja saada kokemuksia päätöksen teosta kasvattajan tukemana. Osallisuuden kokemukset syntyvät lasten mahdollisuuksista toimia ja vaikuttaa leikkiin ja ohjattuun toimintaan. (Virkki, 2015, 105.) Myös Kronqvist ja Kumpulainen (2011, 44) toteavat osallisuuden ja toimijuuden tukemisen parantavan lapsen kokemusta elämän hallinnasta ja pystyvyydestä. Tällä taas on mahdollisia syrjäytymistä ennalta ehkäiseviä ja aktiiviseksi yhteiskunnalliseksi toimijaksi kasvamista tukevia vaikutuksia (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, 44.) Leinosen, Brotheruksen ja Vennisen (2014) tutkimuksessa kasvattajat näkivät osallisuuden lapsen mahdollisuutena valita toiminta vapaan leikin aikana (Leinonen ym., 2014, 8). Osallisuus tapahtuukin usein juuri vapaassa leikissä. Baen (2010) mukaan osallisuus ja leikki tulee tästä syystä ymmärtää yhdessä. Leikissä lapset hakevat kuitenkin erilaisia valta-asemia, eikä täten vapaassa leikissä kaikilla osallistujilla ole samanlaisia vaikuttamisen mahdollisuuksia. (Bae, 2010, 211-212.) Syrjämäen (2015) tutkimuksessa ulkopuolelle jääminen tapahtui sekä lasten että aikuisten toimesta. Vähäiset leikki-aidot, kuntouttavat, eristävät, toimet tai aikuisen sitoutumaton ja vähäinen tuki vaikeuttavat tukea tarvitsevan lapsen osallistumista. (Syrjämäki, 2015, 36.)

Osa haastateltavistamme koki haastavaksi opettaa tukea tarvitsevia lapsia yhdessä muiden lasten kanssa. Heidän paikalla olemisensa nähtiin muiden oppimista häiritseväksi. Tällöin tukea tarvitseva lapsi esimerkiksi eristettiin eri huoneeseen tekemään tehtäviä avustajan kanssa. Myös Monsen, Ewingin ja Kwokan tutkimuksessa opettajan asenteet inklusiota kohtaan olivat yhteydessä heidän halukkuuteensa ottaa oppilaita erilaisten tuen tarpeiden kanssa luokkaansa. Riippumatta opettajan asenteesta inklusioon, kasvattajat olivat valmiimpia ottamaan luokkaansa esimerkiksi lahjakkaita lapsia tai sellaisia lapsia, joilla on näön tai kuulon haasteita kuin esimerkiksi käyttäytymisen ongelmia tai monia haasteita omaavia lapsia. (Monsen, Ewing & Kwoka, 2014, 121-122.) Heidän tutkimuksensa tulokset tukevat siis meidän löydöksiämme.

Osallisuus voidaan käsittää aktiviteettina, jossa lapsi tulkitsee maailmaa aikuisten kanssa, jotka arvostavat häntä omana itsenään ja kuuntelevat ja ovat kiinnostuneita hänen ajatuksistaan (Venninen ym. 2014, 212). Haastateltavamme kokivat omatoimisten ja rauhallisesti käyttäytyvien lasten jäävän vähemmälle huomiolle inklusion myötä ja lasten yksilöllinen huomiointi koettiin vaikeana kiireen keskellä. Kasvattajien huomio suuntautui usein tukea tarvitsevan lapsen ohjaukseen. Jos varhaiskasvattajilla ei ole aikaa lapsen kuulemiseen tai huomioimiseen lapsi voi

tulkita, ettei häntä arvosteta eikä hän saa sanaansa kuuluviin. Koivisto (2007) on tutkinut yksilöllisyyden huomioimisen merkitystä lasten itsetunnon kehittymiselle. Hän toteaaakin, että “lapsen itsetunnon vahvistamisessa korostuu merkityksellisimpänä tekijänä aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus. Varhaiskasvattajan on oltava tietoisia sekä sanallisista että sanattomista vuorovaikutustavoistaan suhteessa jokaiseen lapseen. Vuorovaikutuksen tulisi olla useimmiten positiivista ja jokaista lasta yksilöllisesti huomioivaa. (Koivisto, 2007, 148) Itsetunnon kehittymisen kannalta olisikin erittäin tärkeää, ettei kukaan lapsista jäisi vähälle huomioimiselle. Tutkimuksessamme haastateltavat jo tunnistavat ongelman, joten seuraavaksi tulisi siirtyä toimiin yksilöllisen huomioimisen lisäämiseksi.

Osallisuuden haasteena nähtiin tukitoimien riittämättömyys. Osallisuuden mahdollistamiseksi kuitenkin mainittiin useamman kerran, että yksi aikuinen on tukea tarvitsevan lapsen saatavilla ja apuna, mutta tämä koettiin usein haastavana muun lapsiryhmän kannalta. Myös Pihlajan tutkimuksessa työn koettiin lisääntyneen työn eikä tukea tarvitsevan lapsen ohjaamiselle tuntunut löytyvän tarpeeksi aikaa (Pihlaja, 2009, 150). Fromin (2010) väitöksessä mainitaan, miten merkityksellistä on varhaiskasvatuksen toimintakäytäntöjen liittäminen tuen tarpeisen lapsen tavoitteisiin. Tutkimuksessa kuitenkin ryhmän tavoitteiden ja erityistä tukea tarvitsevan lapsen tavoitteiden limittyminen toteutuvat vain osaksi hänen tutkimissaan lapsiryhmissä. (From, 2010, 34, 113). Kun tarjotut tukitoimet vastaavat lapsen tuen tarpeisiin, mahdollistetaan jokaisen lapsen osallistuminen ryhmän toimintaan.

Myös Vennisen, Leinosen, Lipposen ja Ojalan (2014) toteavat osallisuuden toteutumisen haasteiksi muun muassa aikuisten ja lasten suhdeluvun, varhaiskasvattajien tietotaidon puute, hallinnollisen työn määrän lisääntyminen, osallisuutta estävät työkäytännöt ja lasten erilaiset tuen tarpeet. (Venninen ym. 2014, 216) Myös Vennisen, Leinosen, Rautavaara-Hämäläisen ja Puroilan (2011, 46) tutkimuksessa osallisuuden toteutumisen esteet ovat yhtenevät Vennisen ym. (2014) tutkimuksen kanssa. Lasten määrän lisääntyminen on lisännyt myös työmäärää ja Puroila ja Kinnunen (2017, 90) mainitsevat esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelmien teon ja vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyön lisääntyneen, mitkä molemmat mainittiin myös meidän tutkimuksessamme. Myös varhaisen erityisen tuen malli on lisännyt moniammatillisuutta ja perheiden tukemista (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2005. 13).

5.1.2 Resurssien toteutuminen varhaiskasvatuksessa

Tutkimuksessamme lähes kaikki haastateltavat puhuivat ryhmäkokojen kasvamisesta ja siitä, ettei avustajia ole ryhmiin tarpeeksi saatavilla. Resurssit eivät siis olleet lisääntyneet ainakaan riittävästi lastentarhanopettajien kertomusten mukaan. Pihlaja ja Neitola (2017) ovat tutkineet resurssoinnin muutoksia. Heidän tuloksistaan on löydettävissä sekä samankaltaisuutta että ristiriitaisuutta meidän tutkimukseemme verrattuna. Resurssoinnissa on tapahtunut heidän tutkimuksensa mukaan isoja muutoksia ja resurssit näyttävät tutkimuksen perusteella lisääntyneen. Esimerkiksi vuonna 2016 enemmän oli erityisryhmiä, varhaiserityisopettajien virkoja, avustajien toimia oli lisätty sekä lasten lukumäärää ryhmissä oli vähennetty verrattuna vuoteen 1997. (Pihlaja & Neitola, 2017, 85-86.) Tämä näyttäytyi ristiriidassa meidän saamiimme tuloksiin verrattuna.

Liki 20 vuoden aikana varhaiskasvatuksen arvostus on kaikkiaan lisääntynyt ja sitä on pyritty kehittämään laadukkaammaksi. Luultavasti siksi tutkimuksessa näyttäytyy resurssien lisääntyminen, mutta niitä ei ehkä kuitenkaan ole huomioitu tarpeeksi uusien muutosten tultua. Kasvatuksesta ja koulutuksesta on taloudellisesti säästetty paljon, mutta samaan aikaan esimerkiksi lakimuutoksilla ja velvoittavalla varhaiskasvatussuunnitelmalla pyritty kehittämään varhaiskasvatuksen laatua ja vähentämään esimerkiksi paikkakuntien eroja ja resurssiongelmia. Meidän tutkimuksemme otanta on kuitenkin pieni, mutta kaikki kokivat resurssien olevan välillä riittämättömiä. Haastatteluissa osa näki inklusion lähes pelkästään positiivisena, mutta resurssien järjestämisestä ei silloinkaan koettu riittävänä. Myös Korkalaisen tutkimuksessa varhaiskasvatuksessa kehitettävänä asiana nähtiin henkilöstön riittävyys (Korkalainen, 2009, 132). Resurssien lisääminen ja sisäiset sekä ulkoiset tukipalvelut opettajille auttavat inklusiivisten oppimisympäristöjen luomisessa ja siten myös lasten osallisuuden lisäämisessä. (Monsen ym., 2014, 124.)

Inklusiota edistävissä resursseissa ei siis juurikaan ole tapahtunut muutosta tutkimuksemme haastateltavien mukaan. Lastentarhanopettajat kokivat, ettei avustajia ole aina mahdollista saada ryhmiin, ja tuen tarpeet ovat niin vaativia, että työskentely on usein haastavaa ja aikaa vievää. Useinkaan perusteita avustajalle ei ole heti lapsen tullessa ryhmään, vaan tarve havaitaan myöhemmin. Siten lapsiryhmissä voi olla pidempiäkin aikoja haastavampaa, ennen kuin lisäresursseja pystytään hakemaan. Myöskään Pihlajan (2009) artikkelin tutkimuksissa ei ole tapahtunut suuria muutoksia resurssien kohdentamisessa. Pihlajan mukaan tuen tarpeinen lapsi pienensi lapsiryhmän kokoa tai hänelle palkattiin avustaja, mutta näillä avustajilla ei usein ollut

tarpeellista koulutusta. Resurssit tuelle ja tukivälineille vaihtelivat päiväkodeittain eikä yhtäläiset palvelut toteutuneet vielä vuoden 2007 tutkimuksissa. (Pihlaja, 2009, 151,152.)

Avustajan työtehtäviin muun henkilöstön lisänä nähdään kuuluvaksi lapsen yksilöllisen kasvun ja kehityksen tukeminen, itsenäisyyden asteittainen lisääminen sekä osallisuuden lisääminen ryhmässä. Henkilökohtainen avustaja on avustettavan lapsen saatavilla koko päivän ja voi toimia tulkkina ryhmän muiden lasten kanssa jos lapsella on esimerkiksi vaihtoehtoinen kommunikointimenetelmä käytössä. Ryhmäavustaja voi olla useamman lapsen tai koko ryhmän tukena ja lisäresurssina. (Kymäläinen, Rouvinen, Sinkkonen, Savolainen, 2010, 45-47.) Haastateltaviemme mukaan ryhmä voi toimia paremmin, kun lapsi saa yhden aikuisen vierelleen ja tueksi. Toisaalta osan mielestä on parempi, että lapsi pystyy toimimaan kaikkien aikuisten kanssa ja samoin kaikki ryhmän työntekijät lapsen kanssa, eikä lapsi kiinnittyisi liikaa henkilökohtaiseen avustajaansa.

Kuudessa suurimmassa kunnassa on lisäksi palkattu tai vuokrattu ylimääräistä resurssihenkilöstöä sijaistamaan ja korvaamaan lyhytaikaisia poissaoloja. Lisäksi varhaiskasvatuksessa työskentelee esimerkiksi taidepedagogeja, mentoreita ja kasvun ja oppimisen tuen lastenhoitajia. (Hiekkavuo, 2017, 19, 20.) Pienemmissä kunnissa vastaavia resursseja ei yleensä ole käytettävissä, joten tilanne on eri paikkakuntien kohdalla epätasa-arvoinen.

Ainakin osalla paikkakunnista tuen järjestäminen on määritelty siten, ettei samaan ryhmään voi saada sekä avustajaa että ryhmäkoon pienennystä. Se, että molempia tukimuotoja ei voida käyttää päällekkäin vaikuttaa ryhmien toimintaan. Yksi avustaja lasketaan esimerkiksi kahden tuen tarpeisen lapsen avustajaksi, vaikkei hän todellisuudessa pysty avustamaan kahdessa paikassa yhtä aikaa. Avustajien saaminenkaan ei ole itsestään selvää ja apukäsien saaminen ryhmään voi kestää, vaikka lapsen kannalta olisi oikea-aikaiset resurssit olisivatkin merkittäviä esimerkiksi ryhmään osallistumisen kannalta.

Lähes kaikki tutkimukseemme osallistuneista puhuivat inklusion yhtenä puolena lisääntyneestä paperityön määrästä. Pääasiassa tällä tarkoitettiin esimerkiksi lapsen asioista dokumentoitavia papereita. Aiemmin varhaiserityisopettajat ovat täyttäneet näitä erillisissä erityisryhmissä, mutta nyt ne ovat osa jokaisen lastentarhanopettajan työnkuvaa. Osa haastateltavista toivoi, että tätä paperityötä saataisiin vähemmäksi ja erilaisia lomakkeita ei tarvitsisi täyttää niin paljoa. Vakavai -tutkimushankkeen työntekijät kertoivat hallinnollisten tehtävien, palaverien ja paperitöiden lisääntyneen. (Puroila & Kinnunen, 2017, 90-91.) Työn priorisoinnin ja

lisävastuiden, kuten paperitöiden ja palaverien lisääntyminen esti välillä henkilöstön keskittymistä lasten ja heidän osallisuutensa tukemiseen myös toisessa suomalaisessa tutkimuksessa (Venninen ym., 2014, 214). Myös Irlannista raportoitiin opettajien ajanpuutteesta inklusiivisessa kasvatuksessa, kun opetuksen suunnittelu-aika, paperityöt sekä henkilöstön, vanhempien ja moniammatillisten tahojen yhteistyö yhdessä tuen tarpeiden seulontojen ja suunnittelun kanssa vievät paljon opettajien aikaa. Henkilöstön kokoukset ja koulutukset ovat aikaa poissa lapsiryhmästä, joten opetuksen eriyttäminen lasten tasolla hankaloituu. (Shevlin, Winter & Flynn, 2013. 1128).

Tutkimuksessamme ilmeni lisäksi, että lapsille tarjottavan tuen määrä on luultavasti vähentynyt inklusion myötä. Aiemmin erityisryhmissä lapsille oli jatkuvasti saatavilla varhaiserityisopettajan ja useiden avustajien tukea, mikä yleisryhmissä on jäänyt vähemmälle. Lastentarhanopettajat kokivat, ettei arjessa ollut tarpeeksi aikaa tarjota yksilöllisesti lapsen tarvitsemaa tukea ja tekemistä. Tutkimuksessa ilmeni, että ratkaisut tuen järjestämiseen tulevat vähän jäljessä lapsen hoitoon tulon jälkeen, sillä tukimuotoja aletaan pohtimaan yhdessä varhaiserityisopettajan kanssa kun tuen tarvetta ilmenee. Lapsiperheiden palveluita tutkittaessa työntekijät arvioivatkin tärkeimmiksi kehittämisen paikoiksi varhaisemman puuttumisen huoliin, ennaltaehkäisevän perhetyön sekä tiiviimmän yhteistyön eri toimialojen välillä (Halme ym., 2014, 65). Myös irlantilaisessa inklusiotutkimuksessa koettiin, etteivät kaikki lapset ole saaneet tarvitsemaansa tukea kouluissa ja osa opettajista koki, ettei ole pystynyt tekemään tarpeeksi lapsen hyväksi (Shevlin ym., 2013. 1127).

5.1.2.1 Ryhmäkoon ja tilan vaikutukset

Ryhmäkokojen suurentuminen koetaan selvästi haasteena varhaiskasvatuksessa. Melu ja haastavat tilanteet kuormittavat haastattelemiamme lastentarhanopettajia. Myös Vakavai -tutkimushankkeen loppuraportista löytyi vastaavia mainintoja. Lisäksi työntekijät kokivat tilat ahtaiksi ja olivat huolissaan tilojen fyysisistä, psyykkisistä ja sosiaalisesta turvallisuudesta suurentuneiden lapsiryhmien vuoksi. Tämä koetaan uhkana varhaiskasvatusympäristön pedagogiselle suunnittelulle. (Puroila & Kinnunen, 2017, 62-63.)

Haastattelemamme lastentarhanopettajat mainitsivat varhaiskasvatuksen tilojen olevan riittämättömiä isoille lapsiryhmille, mikä näkyy esimerkiksi tilojen ahtaudessa ja huonossa ilmanlaadussa. Myös Puroilan ja Kinnusen (2017, 90) tutkimushankkeeseen vastanneet työntekijät arvioivat suhdeluvun nostamisen lisänneen lasten vaihtuvuutta, melua, levottomuutta ja kiireen

tuntua lapsiryhmissä. Pihlajakin (2009, 149) toteaa lapsiryhmien vaihtuvuuden vaikuttaneen lasten kaverisuhteiden pysyvyyteen, mikä saattaa näyttäytyä lasten keskisenä välttelynä, kiusaamisena tai leikistä ulos jättämisenä. Meidän haastattelemamme opettajat eivät maininneet kiusaamista, vaan yhdenkin mukaan “lapset eivät erottele toisiaan” ja erilaisuus hyväksytään avoimen keskustelun kautta. Osallisuutta tukevia käytänteitä ja toimintatapoja tulee kuitenkin kehittää lisää. Norjalaisessa koululaistutkimuksessa todettiin, että on tarpeen luoda sellainen oppimisympäristö, joka kehittää osallisuutta ja tukevia ihmissuhteita. Rutiinit ja yhteisesti sovitut säännöt sekä aktiivinen kiusaamisen ehkäisy luovat positiivista ympäristöä ja lisäävät osallisuutta. (Idsoe, 2016, 163.)

Kaikki haastateltavamme puhuivat ryhmäkokojen suuruudesta ja moni myös ryhmien heterogeenisyydestä. Tuen tarpeet ovat hyvin moninaisia, mikä haastaa päiväkotien henkilöstöä ja lisää yhteistyön tarvetta. Lastentarhanopettajien puheessa lasten heterogeenisyys näyttäytyy kuormittavana tekijänä, josta kuitenkin selvittää oikeanlaisilla tukitoimilla ja toimintamenetelmillä. Tutkimuksessamme moninaisuuden korostuminen ja erilaisuuden hyväksyminen osana elämää koettiin inklusion tuomina vaikutuksina. Lapsiryhmien suuri koko ja moninaiset tuen tarpeet puhututtivat jo vuoden 2009 tutkimuksessa ja niiden kerrottin hankaloittavan tuen tarpeisiin vastaamista ja toiminnan organisointia (Korkalainen, 2009, 135).

Tutkimuksessamme ryhmäkokoja usein pienennettiin, jos ryhmässä oli paljon tuen tarvetta, mutta moni kaipasi vielä pienempää suhdelukua henkilöstön ja lasten välillä. Myös Vennisen ym. tutkimuksessa kasvattajat pitivät suhdelukua epätasapainoisena ja kokivat, etteivät pysty tähän vaikuttamaan. Kasvattajia on ryhmässä liian vähän, jotta pystyttäisiin tehokkaasti tukemaan lasten osallisuutta. (Venninen ym., 2014, 216.) Suurin osa työntekijöistä oli samaa mieltä myös perheiden palvelujen tutkimuksessa siitä, että ryhmäkokoja tulisi pienentää päiväkodissa, esiopetuksessa ja alkuopetuksessa (Halme, Vuorisalmi & Perälä, 2014, 65).

5.1.2.2 Tukitoimet varhaiskasvatuksessa

Tukitoimien järjestämisessä tutkimuksessamme huomioitiin se, että tarjotut tukitoimet, esimerkiksi kuvat ja viittomat, hyödyttävät kaikkia lapsia ryhmässä, eikä siten niitä kohdisteta pelkästään erityistä tukea tarvitseville. Kuitenkin yhden aikuisen läsnäoloa ja huomiota kohdennettiin enemmän niille lapsille, jotka tarvitsivat apua esimerkiksi omassa toiminnanohjauksessaan. Ruotsalaisessa tapaustutkimuksessa inklusiivisessa luokassa tutkittiin opettajien käyttämiä stra-

tegioita. Opettajat muun muassa muokkasivat ohjeita lapsen yksilöllisiin tarpeisiin, loivat selkeitä rakenteita sääntöihin, koulupäivien suunnitteluun ja nopeaan toimimiseen ongelmien ilmetessä. Tapaustutkimuksen luokassa noin puolet tehtävistä tehtiin ryhmätöinä ja oppilaita kannustettiin ratkaisemaan akateemisiakin tehtäviä yhdessä ja keskustelemaan niistä, jolloin sosiaalinen oppiminen vahvistuu. (Nilholm & Alm, 2010, 246-247.) Vastaavia tukimenetelmiä oli käytössä tutkimuksemme lastentarhanopettajien päiväkodeissa ja pienryhmäpedagogiikka olikin vahvasti käytössä.

Pienryhmiin jakautuminen riippui käytössä olevista tiloista, mutta valtaosa jakoi lapsiryhmää pienempiin toiminnan ajaksi. Siten tukea tarvitsevia lapsia pystytään huomioimaan yksilöllisemmin kuin isossa ryhmässä ja lapsi pääsee paremmin osallistumaan pienemmässä ryhmässä. Pienryhmiin jakaminen nähdään välillä haastavana niin henkilöstön riittävyyden kuin tilojen toimimattomuuden vuoksi (Korkalainen, 2009, 136).

Yhtenä tärkeänä tukitoimena tutkimuksessamme mainittiin eriyttäminen. Siten kaikki lapset pystyvät osallistumaan samaan toimintaan, mutta sitä muokataan jokaisen taidoille sopivaksi. Enemmän tukea tarvitseville voi helpottaa toimintaa ja aikuinen voi auttaa siinä, lahjakkaammille toimintaan voi tuoda lisää haastetta. Olennaista jokaiselle lapselle on lähikehityksen vyöhykkeellä toimiminen, jolloin se on lapselle motivoivaa ja tehokasta (Kymäläinen ym., 2010, 46). Ruotsalaisessa tutkimuksessa nähtiin, että tukea tarvitseville lapsille oli haastavaa saada hyötyä yleisistä aktiviteeteista ilman tarjottua tukea (Sandberg ym., 2010, 51). Siksi on tärkeää pohtia yksilöllisesti jokaisen lapsen tarvitsemaa tukea ryhmässä ja eriyttää toimintaa sen mukaan.

Tuen suunnitteleminen yksilöllisesti tuli esille tutkimuksessamme. Vaikka usealla lapsella olisi sama diagnoosi, heille sopivat tukimuodot tulee miettiä ja valita yksilöllisesti, sillä kaikki keinot eivät sovi kaikille lapsille. Siksi on tärkeää tehdä lapselle henkilökohtainen tuen suunnitelma ja arvioida sitä, jotta lapsi saa mahdollisimman paljon apua kohdennettuna juuri hänelle. Tukitoimien arvioinnista haastateltavat eivät puhuneet, vaikka se on kuitenkin olennaista tuen oikeanlaisessa järjestämisessä.

Aineistossamme ei kuitenkaan mainittu arviointia, vaikka yksilöllisyydestä ja yksilöiden huomioimisesta ja sen haasteellisuudesta kyllä puhuttiin. Arvioinnin avulla seurataan, että tukitoimet ovat oikein kohdennettuja ja tarpeellisia sekä riittäviä. Lapsen oppimisympäristön jatkuva arviointi on tärkeää, jotta sillä pystyttäisiin vastaamaan kaikkien lasten tarpeisiin ja mahdolliset puutteet havaittaisiin.

5.1.3 Lisääntyvä moniammatillinen yhteistyö

Moniammatillinen yhteistyö varhaiskasvatuksen ammattilaisten välillä näyttää lisääntyneen erityisryhmien lopettamisen myötä. Wong ja Press (2016) toteavat tutkimuksessaan, että moniammatillista yhteistyötä on lisätty, jotta saataisiin yhä tehokkaampia ja kokonaisvaltaisempia tapoja tukea lapsia ja perheitä, joilla on erityisen tuen tarvetta (Wong & Press, 2016, 50). Myös haastattelemamme lastentarhanopettajat toivat esille lisääntyvän yhteistyön inklusion vaikutuksena.

Tiimityön tärkeys ja työyhteisön tuki työssä korostuivat tutkimuksessamme. Merkityksellisiksi asioiksi mainittiin tiedon jakaminen ja erilaisen osaamisen hyödyntäminen. Varhaiskasvatuksen tiimit koostuvat eri koulutustaustaisista ammattilaisista. Parhailaan moniammatillisessa yhteistyössä arvostetaan ja huomioidaan jokaisen näkökulmia ja roolien ylityksiä pyritään toteuttamaan avoimella keskustelulla. (Venninen, 2007, 26.) Myös Karila & Kupila (2010) toteavat, että suuri osa työajasta toimitaan tässä moniammatillisessa kasvattajatiimissä. Tällä kasvattajatiimin toiminnan laadulla ja yksittäisen ammattilaisen asemalla tiimissä on tutkimuksen mukaan myös keskeinen asema työidentiteettien ja moniammatillisen yhteistyön muotoutumisessa. (Karila & Kupila, 2010, 45.) Kuitenkin ajanpuutteen nähtiin vaikeuttavan tiimien yhteistä suunnittelu-aikaa ja toiminnan organisointia (Korkalainen, 2009, 136).

Tutkimuksessamme tiimien ja työyhteisöiden saaminen yhteisesti sovittujen näkemysten taakse näyttäytyi haasteena. Tiimin jäsenillä on paljon erilaista tietoa johtuen erilaisesta koulutustaustasta ja näkökulmat voivat olla hyvinkin erilaiset. Silti heidän tehtävänä on rakentaa yhtenäisen tavoite ja kokonaisnäkemys esimerkiksi lapsen tuen tarpeesta. Kontio kirjoittaa, että tiimityössä kokonaisnäemyksen saavuttaminen voi olla vaikeaa. Vaikuttavia tekijöitä voivat olla esimerkiksi tiimin epäsopeva toimintamalli tai se, ettei tiimi hyödynnä muiden asiantuntijoiden osaamista. Tiimit tulisi koota asiakkaan tarve huomioiden eli tässä yhteydessä lasten ja perheiden etu huomioiden. (Kontio, 2010, 11, 13.)

Tutkimuksessamme mainitaan myös muiden ryhmien avustaminen ja joustaminen muiden ryhmien työntekijöiden suhteen. Tällä tarkoitamme sitä, että työntekijät avustavat toisessa ryhmässä, mikäli sijaisia ei ole saatavilla. Sama on havaittu lisäksi Heikan, Halttusen & Wani-ganayaken (2016, 298) tutkimuksessa, jossa eri ryhmät työyhteisössä tekivät yhteistyötä keskenään ja kasvattajat auttoivat toisessa ryhmässä tarpeen vaatiessa.

Varhaiserityisopettajilta saatavasta tuesta puhuttiin haastatteluissamme paljon ja siitä oli risti-riitaisiakin mielipiteitä. Osa koki saaneensa tukea hyvin ja heidän ryhmissään varhaiserityisopettaja ehti myös välillä toimimaan mukana arjessa. Konsultoiva varhaiserityisopettaja työskentelee Jormakan (2011, 70) tutkimuksen mukaan lähes viikoittain päiväkodissa joko lasten kanssa ryhmässä tai yksilöllisesti sekä henkilöstön, vanhempien ja kuntoutus tahon kanssa.

Tutkimuksessamme haastateltavat kertoivat, että varhaiserityisopettajat ovat mukana lapsipalaverissa ja tukena esimerkiksi lapsen siirtyessä kouluun tai eri ryhmään. Jormakan tutkimuksessa varhaiserityisopettajat osallistuvat päiväkodin toiminnan suunnitteluun osallistumalla ryhmän tiimikokouksiin mahdollisuuksien mukaan ja esimerkiksi ryhmän toimintatilanteisiin tavoitteenaan lapselle asetettujen yksilöllisten tavoitteiden sisällyttäminen lapsiryhmän arkeen. Tässä tutkimuksessa he olivat mukana mahdollistamassa ja organisoimassa tilanteita ja lapsia tukevia struktuureita ja lisäksi kävivät ryhmässä havainnoimassa lasta tai ryhmän toimintaa. Tärkeimpänä syynä ryhmän mukana toimimiselle oli lapsen yksilöllisten tavoitteiden sisällyttäminen lapsiryhmän toimintaan. Varhaiserityisopettajat osallistuivat myös yhteisiin kokoontumisiin. (Jormakka, 2011, 71, 72.)

Meidän tutkimuksessamme konsultoiva varhaiserityisopettaja ei vastanneiden mukaan vieraile ryhmissä heidän kokemuksensa mukaan, vaan havainnointi tapahtuu usein lasten yksilöhavainnointina. Suurin osa haastateltavista koki, että varhaiserityisopettajat ovat ylityöllistettyjä ja hyvin kiireisiä, ja konsultoivana saatu tuki koettiin pienenä. Heidän ryhmissään varhaiserityisopettaja ehti käymään vain harvoin, esimerkiksi vain tekemässä testejä tai tehtäviä yksittäisen lapsen kanssa. Viljamaan ja Takalan tutkimukseen osallistuneet varhaiserityisopettajat kokivat, että varhaiskasvatuksen arjessa kaikilla on aina kova kiire. Varhaiserityisopettajat kuitenkin halusivat tehdä työnsä hyvin ja viettää enemmän aikaa ryhmissä. (Viljamaa & Takala, 2017, 215.)

Lastentarhanopettajat tutkimuksessamme kokivat, että varhaiserityisopettajia on erilaisia ja jokainen tekee työtä omalla persoonallaan. Yksi haastateltava vertasi useampaa erilaista varhaiserityisopettajaa, joiden kanssa hän oli työskennellyt. Toiselta hän ei mielestään saanut tukea käytäntöön, eikä veo käynyt ryhmässä kertaakaan mukana, kun taas toinen otti asioista itse selvää ja antoi vinkkejä ja materiaaleja käytännön kasvatuksen toteuttamiseen. Vaikka varhaiserityisopettajat tarjoavat tukea ryhmille, tulisi vastuun toiminnan suunnittelusta kaikkien lasten osalta säilyä tiimillä. Jormakan mukaan varhaiserityisopettajan tehtävänä on tuoda oma var-

haisvuosien erityiskasvatuksellinen osaamisensa yhteiseen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Mitä paremmin varhaiserityisopettaja oli ryhmien käytettävissä ja keskusteltavissa, sitä rohkeammin varhaiskasvattajat uskaltautuivat ottamaan asiat puheeksi varhaisessa vaiheessa sekä tiimien että vanhempien kanssa. (Jormakka, 2011, 99.)

Inklusion positiivisena puolena mainitaan, että se on helpottanut tuen tarpeisen lapsen siirtymistä varhaiskasvatuksesta peruskoulun puolelle. Siirtymisvaiheet ovat usein haasteellisia ja siksi yhteistyön kehittäminen nähdään tarpeellisena (Korkalainen, 2009, 32). Osalla haastatellavillamme oli kuitenkin huoli siitä, riittääkö varhaiserityisopettajan tarjoama tuki siirtymisvaiheessa ja miten tuen tarve huomioidaan koulun puolella. Tarvittavan tuen tarjoaminen myös siirtymisvaiheessa onkin ollut Opetusministeriön tavoitteena vuoden 2007 erityisopetuksen strategian luomisesta asti. Yhteistyössä siirtymisen kohdalla on kuitenkin huomioitava, että opettaja koetaan usein asiantuntijaksi, joka johtaa keskustelua ja vanhemmat ovat paikalla vain kuuntelemassa (Lipponen & Paananen, 2013, 42; Kontio, 2010, 10). Tällainen toiminta saattaa aiheuttaa tarpeetonta rajaa huoltajien ja kasvattajien välillä, jolloin on vaarassa, että lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen, unohtuu kaikilta osapuolilta. (Lipponen & Paananen, 2013, 42.)

Tutkimuksessamme inklusion koettiin lisänneen vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä. Myös Puroilan ja Kinnusen tutkimushankkeessa (2017) lapsen etua ajettiin keskustelemalla vanhempien kanssa ja moniammatillisessa yhteistyössä. Tutkimuksen mukaan varhaiskasvattajilla ei näytä olevan tarpeeksi tietoa lapsen edun arvioimiseksi eikä yksilöllinen arviointi ja tasavertaisuuden vaatimus päässyt toteutumaan. Lapsen edun arviointi vastanneiden mukaan tapahtui kuitenkin yhteistyössä vanhempien, varhaiskasvatuksen johdon ja työntekijöiden kanssa. (Puroila & Kinnunen, 2017, 60, 68) Varhaiskasvattajien tulisi arvioida lapsen pärjäämistä ryhmässä ja kertoa tästä vanhemmille avoimesti, koska lapsi voi kotiympäristössä käyttäytyä hyvin erilaisella tavalla. Kodin ja varhaiskasvatuksen välillä toimivalla yhteistyöllä ja avoimella ilmapiirillä on vaikutusta sekä perheiden että henkilöstönkin työhyvinvointiin. (Heinonen ym., 2016, 226, 230.)

Vanhempien omalla toiminnalla on osansa yhteistyöhön. Rouvisen mukaan vanhemmat ovat parhaassa tilanteessa kiinnostuneita luomaan yhteisiä toimintalinjoja ja keskustelemaan lapsen asioista sekä näyttävät arvostuksensa lastentarhanopettajia ja muita varhaiskasvattajia kohtaan. Tutkimuksen mukaan vanhemmat usein ovatkin hyvin kiinnostuneita lapsensa kasvatus-

asioista. (Rouvinen, 2007, 178.) Yhteisten linjojen ja tavoitteiden sopiminen onkin merkityksellistä lapsen edun mukaista. Jos yhteistyössä koetaan esteitä ne saattavat johtua esimerkiksi vanhempien tietämättömyydestä päiväkodin toiminnasta ja uskalluksen puutteesta tuoda omia ajatuksiaan esille. Samoin vanhempien rajallinen jaksaminen voi asettaa haasteen yhteistyölle. Vennisen ym. (2011) tutkimuksessa korostuivat vanhempien näkökulman huomioiminen perheen tarpeista lähtien. (Venninen ym., 2011, 37.)

Inkluusio vaatii siis johdonmukaisuutta, tiivistä yhteistyötä vanhempien kanssa ja tavoitteellisuutta tuen tarpeisen lapsen huomioimisessa. Lisäksi se on vaatinut ajan ja toimintaympäristön jäsentämistä sekä yhteisten toimintalinjojen löytämistä suunnitelmallisen ohjauksen ja tukemisen onnistumiseksi. (Karhunen, 2009. 50.) Haastatellut arvioivatkin muun muassa siirtymätilanteiden toimivuuden yhdeksi suunnittelun paikaksi sekä tiimin välisen yhteisen toimintalinjan merkitykselliseksi lasten johdonmukaisen tukemisen kannalta

Yhteistyön keskiössä on lapsi ja hänen ympäristönsä, perheensä ja yhteisö. Lasten ja perheiden tuen tarpeet voivat olla monimutkaisia ja vaatia täten yhteistyötä usean eri asiantuntijan kanssa. (Wong & Press, 2016, 54) Tutkimuksessamme huoltajien kanssa tehtävässä yhteistyössä korostuu toimiminen lapsen edun mukaisesti. Yhteistyössä pohditaan lapsen tuen tarpeita ja tukimuotoja sekä muodostetaan yhtenäisiä toimintatapoja erilaisten tilanteiden varalle. Joskus yhteisymmärrystä on kuitenkin hankala löytää eivätkä väärinymmärryksetkään ole mitenkään tavattomia.

Toimivan yhteistyön edellytyksenä Rouvisen (2007) tutkimuksessa lastentarhanopettajat pitivät vanhempien kasvattajuuden arvostamista ja tukemista. Lastentarhanopettajan empaattisuus ja hyvät yhteistyötaidot korostuivat vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä, jossa vanhemmillä ja päiväkodilla on yhteinen kasvatusvastuu, josta pääpaino on kuitenkin vanhemmillä. Myös kasvatusyhteistyössä käytetyillä toimintatavoilla näyttää olevan merkitystä yhteistyön toteutumiselle. Varsinkin yhteisellä avoimella keskustelulla saatu yhteys koettiin tärkeänä lapsen huomioimisen sekä työyhteisön ja ulkopuolisen tuen lisäksi. (Rouvinen, 2007, 161-173.) Nilholm ja Alm toteavat myös tärkeäksi säilyttää hyvät suhteet lasten vanhempiin ja olla heihin yhteydessä muulloinkin, kuin ongelmien ilmentyessä (Nilholm & Alm, 2010, 246-247). Yhteistyötä tulee tehdä siis perheiden kanssa jatkuvasti, vaikkakin tukea tarvittaessa yhteistyö korostuu ja mahdollisesti lisääntyy entisestään.

Varhaiskasvatuksen ammattilaiset toimivat eri ammattiryhmien asiantuntijoiden kanssa esimerkiksi erilaisten terapeuttien kanssa, varhaisen tuen tarpeen tunnistamiseksi, oppimisen esteiden

poistamiseksi ja lapsen inklusiosta eli pääsemisestä ryhmään tasavertaisena toimijana. (Wong & Press, 2016, 49.) Tutkimuksessamme yhteistyön koettiin lisääntyneen ja Pihlajan tutkimuksessa puheterapian ja psykologipalveluiden saatavuus koettiin riittämättömäksi (Pihlaja, 2009, 151, 152).

Suomessa moniammatillista yhteistyötä tehdään ulkopuolisten kuntouttavien tahojen kanssa. Tällöin kuitenkin asiantuntijat esimerkiksi terapeutit usein haluavat arvioida lasta ja toteuttaa terapiaa kahdenkeskisessä tilanteessa usein muusta ryhmästä erillään. Wongin ja Pressin (2016) tutkimuksessa konsultaatio kuntouttavan tahon ja varhaiskasvattajien välillä on usein vähäistä ja tiedon jakamista tapahtuu verrattain vähän (Wong & Press, 2016, 51).

Kuntouttavan tahon toimiminen yhteistyössä kasvattajien kanssa antaa Wongin ja Pressin mukaan kuitenkin kokonaisvaltaisemman kuvan lapsesta ja hänelle ominaisista taipumuksista ja täten heidän tuki strategioitaan voidaan kehittää entisestään. Kasvattajat voivat sitten sopeuttaa näitä strategioita varhaiskasvatuksen päivärutiineihin ja täten lisätä interventioiden tehokkuutta arjessa. Myös perheet hyötyvät yhteistyöstä. Varhaiskasvattajat ja perheet voivat jakaa toimivia käytänteitä vastavuoroisesti keskenään. Kasvattajat taas hyötyvät päästessään yleistämään käyttämiään strategioita kaikkien lasten oppimista tukeviksi. (Wong & Press, 2016, 51.)

5.2 Koulutus ja osaaminen suhteessa inklusioon

Koulutuksen ja oman erityispedagogisen osaamisen merkitystä selvitettiin tutkimuksessamme ja näissä olikin paljon vaihtelua. Tässä luvussa käsitellään erityispedagogista tietotaitoa, osaamista ja täydennyskoulutusta sekä uupumusta ja riittämättömyyden tunnetta työssä omissa alaluissaan.

Tiivistetysti tutkimuksestamme voidaan sanoa, että nykyisellään erityispedagogisen tiedon määrä ryhmässä vaihteli riippuen lastentarhanopettajan intresseistä. Lastentarhanopettajan oma kiinnostuneisuus erityispedagogiikkaan näyttäytyi määrittävänä tekijänä. Myös työkokemus ja oman täydennyskoulutuksen määrä vaikuttivat kokemuksiin inklusiosta. Voimme myös todeta, että tutkimuksemme mukaan lastentarhanopettajat kokevat tarvitsevansa lisää erityispedagogista koulutusta

5.2.1 Erityispedagoginen tietotaito

Toisena tutkimuskysymyksenämme on kysyimme, millaisena lastentarhanopettajat erityispedagogiikan osaamisensa. Osaamisen kokemukset vaihtelivat vastauksittain; osa koki välillä oman tietotaitonsa riittämättömäksi, kun toiset kokivat osaamisensa hyvänä etenkin erityispedagogisen koulutuksen kautta. Henkilöstön tiedoista ja taidoista Pihlaja (2009) esitteli tutkimuksessaan samanlaisia tuloksia, mitä mekin saimme. Lastentarhanopettajakoulutuksessa on hyvin vähän erityispedagogista koulutusta. Osa opettajista kuitenkin koki, että heillä on tarpeeksi tietoa erityispedagogiikasta kun taas suuri osa koki tarvitsevansa lisää koulutusta. Tukea opettajat kokivat saavansa liian vähän ja lähes ainoastaan erityislastentarhanopettajilta. Varhaiserityisopettajia ei ollut saatavilla kaikkiin kuntiin ja useimmin heiltä saatiin lähinnä neuvoja tuen järjestämiseen. (Pihlaja, 2009, 150,151.) Tuen tarpeiden tunnistaminen varhaisessa vaiheessa vaatii osaamista ja työtapojen kehittämistä ja olennaisessa osassa on ennaltaehkäisevä toiminta (Halme ym., 2014, 107).

Tutkimuksessamme lastentarhanopettajat näkivät erityispienryhmien poistamisen tapahtuneen ilman kunnollista suunnittelua ja resurssointia ja sen vaikuttaneen ryhmissä olevan erityispedagogisen tiedon määrään. Lastentarhanopettajat eivät kokeneet saaneensa tarpeeksi koulutusta inklusiota varten. Inklusioon liittyvissä asioissa käännytäänkin lähes poikkeuksetta varhaiserityisopettajan puoleen. Aiemmin erityispedagogisen osaamisen koettiin olleen varhaiserityisopettajilla, joita oli jokaisessa erillisessä erityisryhmässä. Nyt taas konsultoivien varhaiserityisopettajien takia ryhmissä ei ole erityispedagogista osaamista koko ajan saatavilla. Viljamaan ja Takalan tutkimuksen veot pohtivat konsultoivaa työtettä, ja eri ammattiryhmien työnkuvat tuntuivat vastaajistakin epäselviltä. Nykyään lastentarhanopettajat vastaavat ryhmissä päivittäisen tuen järjestämisestä aiemman varhaiserityisopettajien antaman tuen sijaan. (Viljamaa & Takala, 2017, 218.)

Tutkimuksessamme pidempään työskennelleet lastentarhanopettajat kertoivat koulutuksen riittämättömyydestä erityispedagogiseen osaamiseen. Myös Korkalainen raportoi tutkimuksessaan kokeneiden lastentarhanopettajien erityispedagogiikan tiedon puutteesta ja täydennyskoulutuksen tarpeesta (Korkalainen, 2009, 140). Monsenin ym. tutkimuksessa havaittiin, että nuoremmilla opettajilla on positiivisempi asenne inklusiota kohtaan kuin pidempään töissä olleilla. Nuoremmilla opettajilla on ajankohtaisempi koulutus ja he hyväksyvät ja omaksuvat helpommin inklusiivisen kasvatuksen. (Monsen ym., 2014, 123.) Meidän tutkimuksessamme ei ollut

ihan vasta valmistuneita lastentarhanopettajia, vaan kaikki olivat työskennelleet vähintään useamman vuoden. Halmeen, Vuorisalmen ja Perälän raportissa (2014, 54) lapsesta herännyt huoli johti useammin toimenpiteisiin, jos työntekijällä oli vähintään viisi vuotta työkokemusta verrattuna lyhyempään työkokemukseen. Tämä herättääkin pohtimaan, tunnistavatko vastavalmistuneet opettajat yhtä hyvin tuen tarpeita ja osaavatko he reagoida ja järjestää tukitoimia samoin kuin pidempään töissä olleet.

Kuitenkin meidän tutkimuksessamme lastentarhanopettajat olivat huolissaan vastavalmistuneiden opettajien jaksamisesta ja pärjäämisestä moninaisten haasteiden kanssa. Haastattelussa mainittiin myös oman koulutuksen suuntautuneen valmiiksi inklusioon, jos oli valmistunut esimerkiksi muutama vuosi sitten. Monsenin ym. mukaan vanhemmat opettajat voivat nähdä moninaiset haasteet inklusiivisessa ryhmässä heijastavan heidän omaan pätevyteensä; he voivat tarvita enemmän lisätukea inklusiivisen oppimisympäristön omaksumiseen (Monsen ym., 2014, 123). Shevlinin ym. tutkimuksessa osa opettajista ajatteli erityisiin tarpeisiin puuttumisen olevan esimerkiksi vain erityisopettajien vastuulla. Tämä ajattelutapa olikin tyypillistä kokeneemmille ja vanhemmille opettajille, jotka olivat haluttomia pyytämään työhönsä tukea. (Shevlin ym., 2013, 1129.)

Osa lastentarhanopettajista kertoi kaipaavansa lisää osaamista ja tukea erilaisista tuen tarpeista ja niiden laajasta kirjosta. Lisäksi mainittiin tarve näistä kertovista materiaaleista päiväkodin käyttöön. Myös Korkalaisen tutkimuksen työntekijät puhuivat tarpeesta saada perustietoutta moninaisista tuen tarpeista ja tukea esimerkiksi lausuntojen ja diagnoosien tulkintaan. Työntekijät halusivat myös tietoa siitä, mistä tukea ja tietoa tuen tarpeista on saatavilla. (Korkalainen, 2009, 130-131.) Näissä asioissa yleensä varhaiserityisopettaja on apuna tai esimerkiksi terveydenhuollon ammattilaisilta voi saada konsultointiapua. Lisäksi tutkimuksessamme mainittiin, että sellaiset asiat ja tuen tarpeet, joita ei käytännössä kohtaa, unohtuvat helposti vaikka niitä olisi opiskellut. Tätä tukee irlantilaisen tutkimuksen tulos, jossa rehtoreilla oli pelkoa sellaisten lasten osallistamisesta ryhmiin, mistä heillä ei ollut aiempaa kokemusta (Shevlin ym., 2013, 1126-1127).

5.2.2 Osaaminen ja täydennyskoulutus

Haastattelemamme lastentarhanopettajat kokivat saaneensa liian vähän täydennyskoulutusta inklusioon liittyen. Myös Puroila ja Kinnunen (2017, 40) saivat kanssamme samansuuntaisia tuloksia täydennyskoulutuksen tarpeesta opettajille tehdyistä kyselyistä. Pihlajan ja Neitolan

tutkimuksessa suurimmat muutokset varhaiskasvatuksen resursseissa parinkymmenen vuoden aikana ovat suuntautuneet henkilökunnan täydennyskoulutukseen, työnohjaukseen ja konsultaatioon. Vuonna 2016 näitä oli lisätty paljon verrattuna vuoteen 1997. (Pihlaja & Neitola, 2017, 85-86.) Tästä huolimatta useassa muussa tutkimuksessa, kuten meidänkin tutkimukses- samme täydennyskoulutus oli koettu riittämättömäksi.

Tutkimuksemme mukaan satunnaisia koulutuksia oli saatavilla, mutta kaikkiaan työnantaja ei tukenut täydennyskoulutuksessa. Tätä kuitenkin useimmat lastentarhanopettajat kaipasivat. Vuoden 2009 suomalaisessa tutkimuksessa lastentarhanopettajat kokivat tarpeen täydennys- koulutukselle, sillä oma koulutus ei enää riittänyt työssä pärjäämiseen (Korkalainen, 2009, 129). Tutkimukses- samme koulutusta toivottiin lisää niin tuleville kuin tälläkin hetkellä kentällä työskenteleville lastentarhanopettajille. Myös Irlannissa koettiin opettajien koulutukselle tar- vetta niin uusille kuin jo valmistuneille sekä työn ohessa täydennyskoulutuksena. Hyvän kou- lutuksen avulla voidaan luoda parempaa inklusiivista oppimisympäristöä. Lisäksi tutkimuk- sessa mainittiin psykologisen tuen tarve opettajille esimerkiksi arvioinnin ja oppimisympäris- tön kehittämiseen. (Shevlin ym., 2013, 1127-1128.)

Tutkimukses- samme ilmennyttä resurssien tarvetta tukevat myös ulkomaiset tutkimukset. Ruot- salaisessa tutkimuksessa koettiin, että henkilökunta tarvitsee lisäohjausta tai ylimääräisiä re- surseja työhönsä sellaisten lasten kanssa, jotka tarvitsevat erityistä tukea. Lapset ja moninaiset tuen tarpeet vaikuttavat henkilöstön työtehtäviin sekä muihin lapsiin ryhmässä. Henkilökunta tarvitsee paljon aikaa lasten tukemiseen. (Sandberg ym., 2010, 51.) Myös Monsenin ym. tutki- muksessa opettajien positiivinen suhtautuminen inklusioon kasvoi, kun he saivat riittävästi tukea työhönsä. Siksi opettajat tarvitsevat inklusiiviseen kasvatukseen tukea, että he pystyvät näkemään sen positiivisempana. (Monsen, Ewing & Kwoka, 2014, 124.) Irlantilaisessa tutki- muksessa ennakoivasti inklusioon suhtautuneet olivat halukkaita kehittämään itseään ja siten suhtautuivat inklusioon positiivisemmin. Jos myös erityistä tukea tarvitsevia osallistettiin pa- remmin kouluissa, opettajat näkivät paremmin pystyvänsä kouluttamaan itseään ja parantamaan koulunsa resursseja ja opetusmetodeja. (Shevlin ym., 2013, 1125.)

Varhaiserityisopettajien kehittämistoiveena Viljamaan ja Takalan tutkimuksessa oli, että hen- kilökunnan koulutusta lisättäisiin paljon. Heistä kuitenkin joku oli kokenut saaneensa valtavasti lisäkoulutusta, kun toinen ei ollut saanut minkäänlaista perehdytystä. (Viljamaa & Takala, 2017, 215.) Haastattelemillamme lastentarhanopettajilla oli nähtävissä samankaltaisuutta vas- tauksissa, sillä osa koki osaamisensa vahvemmaksi kuin toiset. Omien tietojen päivittäminen ja

täydennyskouluttautuminen koettiin tärkeäksi. Osa haastatelluista on itse halunnut ottaa selvää erityispedagogiikan asioista ja kouluttautunut lisää. Viljamaan ja Takalan tutkimuksessa varhaiserityisopettajat totesivat, että varhaiskasvatuksen työntekijät eivät ole samanlaisia, ja toiset ovat kiinnostuneempia erityispedagogiikasta. He päätyvät siksi kouluttautumaan enemmän kuin toiset ja päätyvät työskentelemään tukea tarvitsevien lasten kanssa. (Viljamaa & Takala, 2017, 218.) Korkalaisen tutkimuksen mukaan työntekijöiden olemassa olevaa osaamista tulisi edistää ja hyödyntää, mutta sitä tulisi organisoida paremmin. Lisäksi voimavarojen jakaminen työntekijöiden jaksamisen vuoksi nähtiin tärkeänä. (Korkalainen, 2009, 132.)

Mielenkiintoista oli, että kukaan haastateltavista ei puhunut huolien puheeksi ottamisesta, vaikka joissakin tutkimuksissa se on koettu vaikeana (ks. Korkalainen, 2009, 130). Ehkä tutkittavat eivät kokeneet siten yhteistyötä vanhempien kanssa inklusion tuomana haasteena, eivätkä kokeneet tällä alueella osaamattomuutta. Kuitenkin vanhemmuuteen liittyvät huolet, esimerkiksi päihteidenkäyttö, nähtiin haastavampana ottaa puheeksi kuin lapsiin liittyvät huolet (Halme, Vuorisalmi & Perälä, 2014, 97; Korkalainen, 2009, 130). Varhaiskasvatuksen työntekijät kohtaavat kuitenkin useammin lapsen kasvuun ja kehitykseen liittyviä huolia ja näistä seurasi useammin toimenpiteitä kuin vanhemmuuteen tai perheen tilanteeseen liittyvistä (Halme ym., 2014, 95-97).

5.2.3 Uupuminen ja riittämättömyyden tunne

Lastentarhanopettajat kokivat inklusion myötä työn vaativuuden lisääntyneen ja sitä kautta uupuvat työssään helpommin. Tutkimuksessamme haastatellut mainitsivat työntekijöiden uupumuksen negatiivisena vaikutuksena, ja viikonloppua ja lomaa odotettiin oman väsymisen vuoksi. Uupumuksen syitä on monia. Näitä ovat muun muassa jatkuva kiire ja kiireen tuoma vaikeus tehdä työnsä niin hyvin kuin haluaisi. Myös Puroila ja Kinnunen (2017) mainitsevat tutkimuksessaan pahoinvoinnin, stressin, jaksamisen ongelmien, sairastavuuden ja poissaolojen lisääntymisestä henkilöstöllä. (Puroila & Kinnunen, 2017, 90-91.) Nislinin tutkimuksessa 35 prosentilla varhaiskasvatuksen työntekijöistä oli kohtalaista uupumusta työssä. Stressin määrässä ei juurikaan havaittu eroja työpäivien ja viikonlopun välillä, eli stressijärjestelmät kehossa ovat melko vakaita. (Nislin, 2016, 38-40.)

Työntekijöitä vaivaa jatkuva riittämättömyyden tunne. Riittämättömyyttä koetaan myös siitä, ettei aika riitä kaikille lapsille tasapuolisesti eikä tukea pystytä tarjoamaan tarpeeksi jokaisessa

tilanteessa. Haastateltavat puhuivat myös oikeiden toimintamallien puuttumisesta ja siitä, etteivät aina tiedä, kuinka tilanteissa tulisi toimia. Pohdimme haastattelujen perusteella riittämättömyyden tunteen ja väsymyksen syntyvän lisäksi työntekijän tarvitseman tuen ja esimerkiksi varhaiserityisopettajan ohjeiden niukkuudesta etenkin erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla.

Korkalaisen tutkimuksessa lastentarhanopettajat kokivat työn aiempaa haastavaksi, haastavissa tilanteissa koettiin neuvottomuutta ja omia kasvattajan kykyjä jouduttiin välillä epäilemään (Korkalainen, 2009, 129). Irlantilaisessa inklusiotutkimuksessa opettajat koulutuksestaan huolimatta kokivat, ettei heillä ollut tarpeeksi tärkeitä taitoja haastavan käyttäytymisen hallintaan. Tämä voi lisätä opettajien stressiä ja psykologisia ongelmia, mikä voi johtaa pitkittyessään uupumiseen työssä. Tutkijat totesivat opettajien kaipaavan esimerkiksi stressinhallintaohjelmia työssä jaksamiseen. (Scanlon & Barnes-Holmes, 2013, 392). Jos opettajat saavat tukea työssään, kokevat osaavansa ja pystyvänsä järjestämään tukea ryhmässään, he jaksavat paremmin työssään ja kokevat sen mielekkäämpänä.

5.3 Eriävät inklusiomielipiteet

Tutkimuksessamme inklusio herätti monenlaisia mielipiteitä. Inklusiolla nähtiin olevan sekä positiivisia että vähemmän positiivisia puolia riippuen toteutuksesta. Jokainen haastateltava kertoi molempia puolia inklusion tuomista vaikutuksista, joten kukaan ei ollut täysin sitä vastaan. Osa haastateltavista suhtautui inklusioon ja erityistä tukea tarvitsevien lasten ryhmässä toimimiseen kuitenkin positiivisemmin kuin toiset. Inklusiomielipiteiden muutokset kesken haastattelun kuvaavat sekä haastateltaviemme taidosta kriittiseen ajatteluun ja monen näkökulman huomioimisesta. Mietimme kuitenkin, että johtuvatko muutokset osakseen myös yhteiskunnan, työyhteisön ja tiimin sisäisten käsitysten ristiriitaisuudesta.

Positiivisempi näkemys inklusiosta välittyi sellaisissa kokemuksissa, kun omaan erityispedagogiseen tietotaitoon on panostettu ja lapsiryhmät on järjestetty toimivammiksi. He myös ajattelivat pärjäävänsä työyhteisöltä saamansa tuen ansiosta. Tukea saatiin tarvittaessa kollegoilta, esimiehiltä tai varhaiserityisopettajalta. Pohdimme sitä, vaikuttaako vastauksiin ja asenteisiin vastaajien arki ja heidän varhaiskasvatustyksikkönsä ja lapsiryhmänsä järjestelyt. Monsen ym. pohtivat, että opettajat, joilla on myönteisemmät asenteet inklusiosta, pyrkivät muokkaamaan oppimisympäristöä ryhmässään sellaiseksi, että myös erityistä tukea tarvitsevat lapset pääsevät

paremmin osallisiksi. Opettajan asenne inklusiota kohtaan vaikuttaa siihen, miten he hallitsevat luokkiensa oppimisympäristöjä. (Monsen, Ewing & Kwoka, 2014, 123-124.) Sharma, Forlin & Loreman ovat myös tutkineet inklusioasenteiden olevan suhteessa opettajien erityispedagogiseen osaamiseen ja tiedon määrään (Sharma ym., 2008, 779).

Eniten negatiivisempiin näkemyksiin vaikuttivat resurssien kohdentamisen kautta tulevat haasteet sekä oman osaamisen ja koulutuksen riittämättömyyden kokemukset. Pohdimme inklusion vastaisiin asenteisiin vaikuttaneen inklusion kanssa samanaikaiset muutokset varhaiskasvatuksen kentällä, jotka ovat osaltaan lisänneet työn määrää. Näitä muutoksia ovat subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajaaminen ja suhdeluvun nostaminen, uudistettu varhaiskasvatustilasto ja -suunnitelma. Asenteisiin voi vaikuttaa myös resurssien vähäisyyden aiheuttama uupuminen eli vaikka inklusiota pidettäisiin tärkeänä asiana vähäiset resurssit saavat inklusion onnistumisen näyttäytymään haastavana. Osa haastateltavista toi kuitenkin esille positiivisena vaikutuksena lapsen ryhmään kuulumisen tunteen. Inklusioon liittyvät asenteet näyttivätkin juontavan juurensa nimenomaan kokemukseen omasta riittämättömyydestä ja uupumisesta työtaakan alle.

Haastatteluissa esitettiin myös ajatus siitä, että inklusio olisi vain korvannut integraation sana. Tällä todennäköisesti tarkoitetaan sitä, että näillä resursseilla inklusiota ei voida kaikin tasoin toteuttaa, jolloin toteutus voi jäädä vain erityistä tukea tarvitsevien lasten yhdistämiseen ryhmiin eli integraation fyysiseen tasoon. Haastateltavat olivatkin kahta mieltä siitä, onko yhdistyminen vaikuttanut tukea tarvitsevien lasten tukemiseen. Osa haastateltavista ajatteli, että ryhmät pystyivät ennakoimaan aloitusta ja lapset saivat tukea ryhmän muista lapsista. Toiset haastateltavat taas kokivat, että vertaistuki oli näkymätöntä ja vähäistä isojen ryhmien takia. Florian ja Black-Hawkins (2011) ovatkin määritelleet inklusiokäytänteiden jakautuvan kahtia. Suppeimmillaan käytöntonä on siirtää lapsi erityiskouluista tavallisiin luokkiin siirtämällä. Parhaimmillaan käytännöt huomioivat lasten ja oppijoiden monimuotoisuuden kaikessa toiminnassa. (Florian & Black-Hawkins, 2011, 814.) Varhaiskasvatuksen ja koulutusinstituutioiden käytänteet tarvitsevatkin rakenteellista uudistumista, jotta inklusio voisi toimia (Howes ym., 2005; Moberg & Vehmas, 2009).

Tutkimuksessamme mainittiin, että isot ja meluisat inklusioryhmät eivät palvele kaikkien lasten etua; etenkin aistiyliherkille ryhmässä oleminen voi olla haastavaa. Samoin kuin meidän tutkimuksessamme, Viljamaan ja Takalan tutkimuksessa yhden vastaajan mukaan inklusio on

tavoiteltava asia, muttei sovi kaikille lapsille, esimerkiksi vahvasti autistiselle tai syvästi kehitysvammaiselle. Tässä näkökulmassa korostetaan jokaisen lapsen yksilöllistä ohjausta ja kasvatusta. (Viljamaa & Takala, 2017, 222.) Samoin irlantilaisessa tutkimuksessa opettajat olivat eniten huolissaan vaikeimmin vammaisista tai esimerkiksi vahvimmin autististen lasten osallistumisesta yleisopetukseen kouluissa (Shevlin ym., 2013, 1126-1127).

Korkalaisen tutkimuksessa koettiin, että kasvattajien asenteiden muokkaaminen erityisyyttä kohtaan on tarpeellista, sillä aina ongelmat eivät kosketa vain resursseja. Työntekijöiden oma ajattelu ja asenne vaikuttavat työskentelyyn. Inklusiivisissa ryhmissä työskentely vaatii organisoitukykyä, ennakkointia, vastuunottoa ja valppautta. (Korkalainen, 2009, 136-137.) Positiivisesti asennoitunut lastentarhanopettaja näyttäisi jaksavan paremmin rakentaa kaikkia lapsia palvelevaa fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti inklusiivisempää ja esteettömämpää ympäristöä.

5.4 Tulevaisuuden toiveet

Kaikkiaan lapsia varhaiskasvatuksen piirissä on enemmän kuin aiemmin. Esimerkiksi Pihlajan ja Neitolan tutkimuksessa vuonna 1997 varhaiskasvatuksessa oli 59% kaikista 1-6-vuotiaista lapsista, kun taas vuonna 2015 kaikista 1-6 vuotiaista 68% (Pihlaja & Neitola, 2017, 82-83). Vuonna 2016 kuudessa suurimmassa kunnassa varhaiskasvatusikäisistä lapsista 92,7 % oli varhaiskasvatuspalveluiden piirissä (Hiekkavuo, 2017, 13). Lisäksi erityisen tuen tarve ja määrä on lisääntynyt. Perusopetuksessa vuonna 2016 tehostettua tai erityistä tukea sai 16,4% oppilaista. Tästä tehostettua tukea sai 9% ja erityistä tukea 7,4%. Vuonna 1995 erityistä tukea kaikista oppilaista sai alle 3%. (Suomen virallinen tilasto, 2017.) Myös Korkalaisen tutkimuksessa erityistä tukea tarvitsevien määrän nähtiin lisääntyneen. Työntekijät pohtivat kasvun syiksi sitä, ettei tuen tarpeita ehkä aiemmin ole havaittu tai niistä ei ole tiedetty mitään (Korkalainen, 2009, 129, 133.)

Kuusikkokuntien julkaisun mukaan erityistä tukea tarvitsevien lasten osuus yksityisen varhaiskasvatuksen palveluissa on erittäin pieni (Hiekkavuo, 2017, 24). Samoin todettiin Pihlajan ja Neitolan tutkimuksessa; yksityisessä päivähoitossa oli erityistä tukea tarvitsevista lapsista alle prosentti kaikista tuen tarpeessa olevista lapsista ja tehostettua tukea tarvitsevista kolme prosenttia vuonna 2016. He pohtivatkin tämän marginaalisen osuuden yhteyttä siihen, saavatko yksityiset päiväkodit valita asiakkaansa. (Pihlaja & Neitola, 2017, 84, 87.) Tätä pohti ainakin yksi haastateltava myös meidän tutkimuksessamme; hänen mielestään yksityiset päiväkodit

pystyvät valitsemaan asiakkaitaan ja hän pohti tuen tarpeisten lasten kasautumista kunnallisiin päiväkoteihin.

Tulevaisuuden suhteen haastateltavat olivat yhdenmielisiä - tarvitaan ratkaisuja ja muutosta. Haastateltavat esittivät toiveita muun muassa alueellisista taloista ja pienryhmistä, joihin keskitettäisiin erityistä tukea tarvitsevia lapsia ja erityispedagogisia resursseja ja varhaiserityisopettajia. Alueellisia pienryhmiä haastateltavat perustelivat sillä, että tuen tarpeet ovat monenlaisia ja kaikki heistä eivät hyödy isosta ryhmästä näillä resursseilla, mitä on saatavissa. Avustajan ja ryhmien pienentämisen ei koettu tarjoavan kaikkea tarvittavaa tukea toiminnan toteuttamiselle. Olemme kuitenkin tilanteessa, jossa Suomi on sitoutunut edistämään koulutuksen osallisuutta ja inklusiota. Aikaisempaan ei siis ole paluuta. Haastattelussa mainittiinkin koulutuksista, joissa pyritään löytämään ratkaisuja näillä resursseilla eli toimintamalleja muuttamalla. Varhaiskasvatusta tuleekin toteuttaa parhaalla mahdollisella tavalla niillä resursseilla, mitä nyt on käytössä. Huomiota voidaan ja tulee kiinnittää niihin asioihin, joihin vaikuttaminen on mahdollista (Venninen ym, 2011, 47.)

Inklusion tuloa on vaikeuttanut myös jatkuva muutostila varhaiskasvatuksessa kuten myös koko yhteiskunnassa. Kentällä ei näytä olevan yhtenäisiä tapoja toimia eikä yhtenäistä mieltä siitä, mihin suuntaan tulevaisuudessa tulisi mennä. Myös Viljamaan ja Takalan tutkimuksessa varhaiserityisopettajia tutkittaessa yhteinen ajatus oli se, ettei paluuta entiseen enää ole. Varhaiserityisopettajat olivat huolissaan siitä, saavatko lapset nykyisessä mallissa tarpeeksi tarvitsemaansa tukea. (Viljamaa & Takala, 2017, 217.) Yhtenä ratkaisuehdotuksena tilanteessa mainittiin myös oppimisympäristön supistaminen ja pienemmät ryhmät siten, että erityistä tukea tarvitseva lapsi voisi olla laskennallisesti kahden paikalla ryhmässä. Inklusion tuomien haasteiden helpottamiseksi tutkimuksessamme koettiin myös, että varhaiserityisopettajan työtaakkaa tulisi vähentää esimerkiksi palkkaamalla heitä lisää, jotta heidän työpanostaan saataisiin kohdistettua ryhmiin paremmin.

Pidämme mielenkiintoisena sitä, ettei erityispedagogiikan määrää ole tarpeeksi lisätty lastentarhanopettajien koulutukseen ja työssä olevia on täydennyskoulutettu verrattain vähän. Tämä asettaa suuren vastuun varhaiserityisopettajille. Tulevaisuudessa inklusiivisissa lapsiryhmissä opettajilla tulee kaikilla olla enemmän erityispedagogista osaamista, joten yliopiston varhaiskasvatuksen koulutuksessa tulee paremmin huomioida inklusiivinen kasvatus. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2017) tiedotteessa ilmoitetaan varhaiskasvatuksen opiskelijamäärien nostamisesta. Useat yliopistot, joista yhtenä Oulun yliopisto, ovatkin lisänneet lastentarhanopettajien

ja erityislastentarhanopettajien koulutuspaikkoja (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2015). Vaikka koulutusta ollaan lisäämässä, vielä on kuitenkin matkaa siihen, että kaikki inklusion esteet saadaan poistettua asenteiden, käytänteiden ja rakenteiden osalta.

5.5 Oma työskentely ja tutkimuksen tekeminen

Teimme Pro gradu -tutkimuksen parityönä. Työnjako oli selkeä jo alusta lähtien, päätimme pyrkiä toteuttamaan kaikki tutkimuksen vaiheet yhdessä tehden lähdekirjallisuuden lukemista lukuun ottamatta. Sitä luimme itsenäisesti jo syksystä alkaen. Haastateltavien löytäminen onnistui yllättävän helposti ja päättelimme, että inklusio on asia, josta puhutaan paljon varhaiskasvatuksen kentällä. Haastatteluissa olimme paikalla yhdessä yhtä poikkeusta lukuun ottamatta. Litteroimme aineistoa jakaen sen puoliksi, mutta lopulta luimme ja käsitelimme molemmat kaikkia haastatteluja. Tutkimuksen kirjoittamista varten tapasimme useasti viikossa kevään aikana. Joitain osioita kirjoitimme myös itsenäisesti kuitenkin keskustellen ja toistemme kirjoittamaa kommentoiden ja muokaten. Olemme pyrkineet olemaan molemmat mukana kaikissa tutkimuksen vaiheissa ja tekemään tutkimusta tasapuolisesti ja yhteistyössä.

Jouduimme miettimään tarkasti, kuinka säilyttäisimme haastateltavien anonymiteetin parhaalla mahdollisella tavalla. Olemme maininneet, että osallistujat ovat Pohjois-Pohjanmaan alueelta, mutta muita tarkempia kuvauksia emme ole julkaisseet. Tuloksiin ja kategorisointitaulukoihin numeroimme haastattelut, jotta jokaisesta haastattelusta saatiin sitaatteja mukaan tutkimukseen. Pohdimme myös, miten tarkkaan kirjoitamme kuntien tilanteista, jotta anonymiteetti säilyisi. Emme voineet myöskään erotella työkokemuksia tai nykyisiä työtehtäviä tämän enempää. Haastatellut valittiin kyselemällä useasta päiväkodista ja haastateltavat valikoituivat tutkimukseen mukaan kiinnostuneisuuden perusteella. Usein varhaiskasvatuksen arjessa voi olla haastavaa löytää aikaa keskusteluille ja haastatteluille, sillä työntekijä on poissa lapsiryhmästä sen ajan. Aluksi joissakin päiväkodeissa kuulostikin olevan kiinnostusta tutkimukseen, mutta esimerkiksi juuri ajanpuutteen vuoksi ei pystytty osallistumaan.

Kaiken kaikkiaan lähetimme haastattelupyynnön yli kahteenkymmeneen päiväkotiin. Vaatimuksena osallistumiseen oli, että haastateltava on työskennellyt inklusion aikana päiväkotiryhmässä. Voimme tietysti pohtia, mitkä tekijät vaikuttivat haastatteluun suostumiseen eli vaikuttivatko osallistujan positiiviset tai negatiiviset kokemukset joko osallistumiseen tai pois jättäytymiseen. Toisin sanoen minkälaista viestiä haastateltavat halusivat vastauksillaan välittää.

Kuten aiemmin totesimme, kiireisyys ja ongelmat ryhmässä ovat asioita, joiden takia haastatteluun ei välttämättä haluta suostua tai se saatetaan kokea kuormittavana lisätyönä muutenkin kiireellisessä arjessa.

Käytimme tutkimusmetodinä narratiivista tutkimusta ja kerronnallista haastattelua. Koimme näiden käyttämisen toimivana tutkimuksemme kannalta. Saimme kyseisellä haastattelumetodilla tehtyä sopivat kysymykset, joiden avulla saatiin vastaukset tutkimuskysymyksiimme. Jouduimme silti käyttämään joitain lisäkysymyksiä, jotta haastattelut eivät olisi jääneet lyhyeksi. Lisäkysymyksillä joutui siten aika paljon ohjaamaan haastateltavien kerrontaa tiettyyn suuntaan ja sen vuoksi vastauksetkin painottuivat osittain tiettyihin aihepiireihin. Kysyimme kuitenkin jokaiselta samoja kysymyksiä. Keskustelun apuna osa haastateltavista käytti muistiinpanolappuja, joihin he olivat kirjoittaneet aikaisempia pohdintojaan aiheesta. Tämä näyttäytyikin keskustelua helpottavana toimintana. Ilman tukilappua haastattelutilanne saattoi näyttäytyä hieman jännittävänä, mikä saattoi aiheuttaa sen, ettei haastateltava ehkä muistanutkaan sanoa kaikkea aikomaansa.

Narratiivien sisällön analyysi toimi aineistomme kohdalla odotetusti. Toisaalta koimme haasteeksi tehdä tarvittavaa tulkintaa tulkitsematta vastauksia liikaa. Tässä täytyi ottaa huomioon jokaisen haastattelun kontekstit ja pohtia myös muiden tekijöiden esimerkiksi muiden muutosten vaikutuksia vastauksiin. Pohdimme myös pitkään, miten nimeämme pääkategoriat, jotta saisimme tärkeimmät tulokset kuuluiin.

Ennen ja jälkeen haastattelua tapahtuvat tapahtumat ovat myös tärkeitä ja tutkijan tulisi luoda rento ja positiivinen ilmapiiri ennen haastattelua. Huomasimme monessa haastattelussa lastentarhanopettajan rentoutuvan silminnähden kun nauhuri suljettiin ja sen jälkeen heiltä saattoi tulla vielä vapautuneempia kommentteja aiheeseen liittyen. Myös haastattelun alussa nauhurin käynnistäminen saattoi osassa haastattelussa muuttaa tilanteen tunnelmaa jännittyneemmäksi. Tilanteesta tuli ikään kuin virallisempi, sillä kaikki sanottu nauhoitetaan, jolloin osa vastaajista alkoi miettiä paljon tietoisemmin, mitä sanovat. Hyvärinen ja Löyttyniemi toteavatkin, että nauhurin sulkeutumisen jälkeen voi vielä tapahtua jotain merkittävää. (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005, 170.)

5.6 Luotettavuus ja eettiset kysymykset

Tässä luvussa pohdimme tutkimuksemme luotettavuutta ja eettisyyttä koskevia kysymyksiä. Tutkimuksen eettisyyteen liittyvät kysymykset koskevat muun muassa tutkimuslupia, aineistonkeruun ongelmia, tutkimuksesta tiedottamista ja tutkimukseen osallistumista. (Eskola & Suoranta, 1998, 40.) Teimme haastateltaville heti selväksi tutkimuksen luonteen ja vastaamisen vapaaehtoisuuden.

Tutkimusprosessissa on huomioitava tutkimusaiheen, aineistonkeruumenetelmiin sekä analysoinnin ja raportoinnin eettisyys. Jokainen tutkimuksessa tehtävä valinta on merkittävä eettisestä näkökulmasta ajatellen. Analysointivaiheessa pohdimme paljon sitä, ymmärrämmekö molemmat haastateltavan sanoman asian samoin. Yhtäläisesti sanottuun voisi olla olemassa myös kolmas tulkinta, mutta pyrimme löytämään ja tulkitsemaan haastateltavien sanomisia kuten ne oli asiayhteydessä tarkoitettu.

Tutkimuksessa tutkijan on pyrittävä olemaan objektiivinen, millä äärimmillään tarkoitetaan tutkimuksen katsomista puolueettomasti ulkoapäin. (Eskola & Suoranta, 1998, 17.) Koska tämä ei ole täysin mahdollista, onkin päätetty, että tutkijan tulee aktiivisesti pyrkiä tiedostamaan omat asenteensa ja uskomuksensa ja olla antamatta niiden vaikuttaa tutkimukseen niin hyvin kuin mahdollista. Olemmekin pyrkineet tähän tutkimusta tehdessä ja raportoidessa. Äänittämällä haastattelut pyrimme lisäämään tutkimuksen luotettavuutta, sillä tällöin haastattelun kohtaan on mahdollista palata ja pystyimme molemmat vertailemaan havaintojamme vielä äänitteiden avulla.

Aineistomme on verrattain pieni, sillä on kyse kvalitatiivisesta tarkoituksenmukaisesti poimitusta aineistosta. Tulevaisuudessa olisikin mielenkiintoista tutkia inklusion vaikutuksia ja resurssien järjestämistä suuremmalla aineistolla laajemmasti Suomen alueella. Suomi on verrattain laaja alue, jossa kunnat eroavat varhaiskasvatuksen järjestämisen tavoissa. Laajempi otanta vähentäisi täten yksittäisen kunnan järjestämisen tapojen vaikutuksia tulosten yhteenvetoon. Laajemmassa tutkimuksessa olisi mielenkiintoista myös selvittää varhaiskasvatuksen eri ammattiryhmien näkemyksiä inklusiosta, esimerkiksi lastentarhanopettajien, johtajien ja lastenhoitajien näkemyksiä niin kunnallisen kuin yksityisenkin päivähoidon puolelta. Tätä olisi tarpeen tutkia siksi, että saataisiin tietoa eri ammattiryhmien mahdollisesti eriävistä tai yhteneväisistä näkemyksistä siitä, millaisella mallilla inklusiivisen kasvatuksen ja koulutuksen toteuttaminen on. Tutkimusten tulosten myötä voitaisiin herätä tekemään muutoksia esimerkiksi resurssien osalta.

LÄHTEET

- Ahlgren-Leinvuo, H. (2016). Kuuden suurimman kaupungin lasten päivähoidon palvelut ja kustannukset vuonna 2015. *Kuusikko-työryhmän julkaisusarja 5/2016*. Helsinki: Kuusikko-työryhmä. Viitattu 1.2.2018. Saatavissa: https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/Kuusikko_varhaiskasvatus_2015.pdf
- Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P. & Frankham, J. (2003). Making sense of the development of inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*. 18(2), 227-242.
- Alijoki, A., Suhonen, E., Nislin, M., Kontu, E. & Sajaniemi, N. (2013). Pedagogiset toiminnot erityisryhmissä ja oppimisympäristön laatu. *Journal of Early Childhood Education Research*. 2(1), 24–47.
- Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H-M., Polvinen, M., Laaksonen, R. & Lamberg, K. (2014). Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. *Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksiä 12/2014*. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75258/tr12.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Aro, T., Laakso, M-L. & Närhi, V. (2007). TOMERA - toiminnanohjauksen ja itsesäätelytaitojen tukeminen päivähoidossa. *NMI-Bulletin*. 17(2), 11-19.
- Bae, B. (2010). Realizing children's right to participation in early childhood settings: some critical issues in Norwegian context. *An International Research Journal*. 30(3), 205- 218.
- Bae, B. (2012). Children and teachers as partners in communication: Focus on spacious and narrow interactional patterns. *International Journal of Early Childhood*. 44(1), 53- 69.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). Index for inclusion. Developing learning, participation and play in early years and childcare. *The Centre for Studies on Inclusive Education*. Bristol: Centre for studies in inclusive education.
- Booth, T., Nes, K. & Strømstad, M. (2003). *Developing inclusive teacher education*. Lontoo: RoudledgeFalmer Taylor & Francis Group.
- Booth, T. (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *Prospects*. 41(3), 303-318.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *Interviews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. 3. painos. Los Angeles: Sage Publications.
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research*. 71(3), 691–710.
- Creswell, J. W. (2006). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research*. Lontoo: Sage Publications.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1996). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Rovaniemi: Lapin Yliopisto.

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. (2005). Erityinen tuki varhaislapsuudessa. Euroopan tilanneanalyysi. Tärkeitä näkökohtia ja suosituksia. Soriano, V. (toim.) Unesco. *Yhteenvetoraportti*. Viitattu 3.2.2018. Saatavissa: https://www.european-agency.org/sites/default/files/early-childhood-intervention-analysis-of-situations-in-europe-key-aspects-and-recommendations_ecefi.pdf

Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus. (2017). *Osallistava varhaiskasvatuksen ympäristön itsearviointityökalu*. (E. Björck-Åkesson, M. Kyriazopoulou, C. Giné ja P. Bartolo, toim.). Tanska. Odense.

Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*. 37(5), 813–828.

Florian, L. & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*. 40(4). 369-386.

From, K. (2010). "Että sais olla lapsena toisten lasten joukossa." *Substantiivinen teoria erityistä tukea tarvitsevien lasten toiminnallisesta osallistumisesta toimintaympäristöissään*. Väitöskirja. Jyväskylän Yliopisto.

Guralnick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A., & Connor, R. T. (2008). Change from full-inclusion early childhood programs through the early elementary period. *Journal of Early Intervention*. 30(3), 237-250.

Halme, N., Perälä, M.-L. & Kanste, O. (2015). Tuen tarve, osallisuus ja yhteistoiminta varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja alkuopetuksessa. *NMI-bulletin*. 25(2). 15-29.

Halme, N., Vuorisalmi, M. & Perälä, M.-L. (2014). Tuki, osallisuus ja yhteistoiminta lasten ja perheiden palveluissa. Työntekijöiden näkökulma. *Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen raportteja 4*. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Viitattu 23.3.2018. Saatavissa: https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/114954/URN_ISBN_978-952-302-110-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hanson, M. J., Horn, E., Sandall, S., Beckman, P., Morgan, M., Marquart, J., Barnwell, D., & Chou, H.-Y. (2001). After preschool inclusion: Children's educational pathways over the early school years. *Exceptional Children*. 68(1), 65-83.

Hausstätter, R. S. (2014). In support of unfinished inclusion. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(4), 424–434.

Heikka, J., Halttunen, L. & Waniganayake, M. (2016). Investigating Teacher Leadership in ECE Centres in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research*. 5(2), 289–309.

Heikkinen, L. T. (2015). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa Valli, R., & Aaltola, J.(toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 4. painos. Jyväskylä:PS-kustannus. 14–28.

Heinonen, H., Iivonen, E., Korhonen, M., Lahtinen, N., Muuronen, K., Semi, R. & Siimes, U. (2016). *Lasten oikeudet ja aikuisten vastuut varhaiskasvatuksessa*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Hiekkavuo, A. (2017). Kuuden suurimman kaupungin varhaiskasvatuksen palvelut ja kustannukset vuonna 2016. *Kuusikko-työryhmän julkaisusarja 6/2017*. Helsinki: Kuusikko-työryhmä. Viitattu 22.3.2018. Saatavissa: https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/17_09_08_Kuusikko_varhaiskasvatus_2016.pdf

Howes, A., Booth, T., Dyson, A. & Frankham, J. (2005). Teacher learning and the development of inclusive practices and policies: framing and context. *Research Papers in Education*. 20(2), 133-148.

Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa: Ruusu-vuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet, vuorovaikutus*. 2. painos. Tampere: Vastapaino. 189-222.

Hänninen, V. (2015). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Valli, R., & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 4. painos. Jyväskylä: PS-kustannus. 14–28.

Idsoe, E. M. C. (2016) The importance of social learning environment factors for affective well-being among students. *Emotional and Behavioural Difficulties*. Abingdon. 21(2), 155-166.

Isoherranen, K. (2005). *Moniammatillinen yhteistyö*. 1.painos. Helsinki: WSOY.

Isoherranen, K. (2012). *Uhka vai mahdollisuus – moniammatillista yhteistyötä kehittämässä*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Sosiaalitieteiden laitos.

Jormakka, P. (2011). *Se on yhteistä työtä: Alueellisen erityislastentarhanopettajan työn muotoutuminen*. Kasvatustieteen lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopisto.

Juutinen, J. (2015). Lasten yhteenkuuluvuuden rakentuminen päiväkotiarjen pienissä kertomuksissa. *Journal of Early Childhood Education Research* 4(2). 159–179.

Karhunen, M. (2009). ADHD lapsen kohtaaminen. Teoksessa: Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.) *Ainutkertainen oppija: erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus. 49-58.

Karila, K. & Kupila, P. (2010). Varhaiskasvatuksen työidentiteetin muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisessa. Tampereen yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, Varhaiskasvatuksen yksikkö. *Työsuojelurahaston hanke 108267. Loppuraportti*. Viitattu 23.3.2018. Saatavissa: <https://www.tsr.fi/documents/20181/40645/108267-loppuraportti-hanke108267loppuraportti.pdf/8dbedef3-dcea-41b8-8ed2-cc15f884d238>

Kaukoluoto, E. (2010). *Onko varhaisen tuen päiväkotimahdollinen? Tutkimus varhaiskasvatuksen yhteisöllisestä kehittämisestä*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.

Kontio, M. (2010). Moniammatillinen yhteistyö. *Tukeva-hanke*. Oulu: Siberia Oy. Viitattu 15.4.2018. Saatavissa: <http://www.ouka.fi/seutu/tukeva/Moniammatillinen-julkaisu.pdf>

- Koivisto, P. (2007). "Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa" Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lapsen itsetuntoa kehittävaksi. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 311.
- Koivula, M. (2010). Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 390.
- Korkalainen, P. (2009). Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen. Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristöissä. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*.
- Kronqvist, E-L. & Kumpulainen, K. (2011). *Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun*. 1. painos. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Kymäläinen, T., Rouvinen, R., Sinkkonen, H-M. & Savolainen, P. (2010). Avustajan roolit päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. *EriKa: Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto*. 3/2010, 45-48.
- Lakkala, S. (2008). *Inklusiivinen opettajuus: Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa*. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Leinonen, J. Brotherus A. & Venninen, T. (2014). Children's participation in Finnish pre-school education – Identifying, Describing and Documenting Children's Participation. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*. 7(8), 1-16.
- Lichtman, M. (2012). *Qualitative research in education: A user's guide*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage publications.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis and interpretation*. Lontoo: SAGE.
- Lipponen, L. & Paananen, M. (2013). Huoltajien ja ammattikasvattajien yhteistyö esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Teoksessa Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K. (toim.) *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Raportit ja selvitykset 2013:17*. Viitattu 13.3.2018. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/154485_paivakodista_peruskouluun_2.pdf
- Lundqvist, J., Allodi Westling, M. & Siljehag, E. (2015). Special educational needs and support provisions in Swedish preschools: A multiple-case study. *International Journal of Early Childhood Special Education*. 7(2), 273-293.
- Moberg, S & Vehmas, S. (2009). Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa: Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J. & Lahtinen, U. (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. 2. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus. 47-63.
- Monsen, J., Ewing, D. & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*. 17(1), 113–126.

Nilholm, C. & Alm, B. (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. *European Journal of Special Needs Education*. 25(3), 239–252.

Nislin, M. (2016). Nerve-wracking or rewarding?: A multidisciplinary approach to investigating work-related well-being, stress regulation and quality of pedagogical work among early childhood professionals. *Helsinki: Research Report 386*.

Odom, S. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*. 20(1). 20-27.

Odom, L. S., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., Beckman, P., Schwartz, I., & Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: A review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 4(1), 17-59.

Opetushallitus (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Tampere: Juvenes Print. Viitattu 23.3.2018. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetushallitus. (2016). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Tampere: Juvenes Print. Viitattu 25.3.2018. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2015). *Opetus- ja kulttuuriministeriön tarkentavat ohjeet sopimuskauden 2017–2020 valmisteluun ja vuonna 2016 käytäviin neuvotteluihin*. Liite 4: Ehdotus korkeakoulujen tutkintotavoitteiksi sopimuskaudelle 2017–2020. Viitattu 21.4.2018. Saatavissa: <http://minedu.fi/documents/1410845/4169438/OKM+ohje+2016%2C+Liite+4+Ehdotus+korkeakoulujen+tutkintotavoitteiksi+sopimuskaudelle+2017-2020>

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018). *Luonnos hallituksen esitykseksi varhaiskasvatuslaiksi ja eräiksi siihen liittyviksi laeiksi*. 6.2.2018. Viitattu 19.2.2018. Saatavissa: <http://minedu.fi/documents/1410845/4449678/Varhaiskasvatuslain+esittely+6-2-2018/0cafdb4a-1da1-4ebd-8fab-377012bcf0e9>

Opetusministeriö. (2007). Erityisopetuksen strategia. *Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47*. Viitattu 26.3.2018. Saatavissa: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf?sequence=1>

Perusopetuslaki, 1998/628, Viitattu 2.3.2018. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P16>

Peters, S. J. (2007). “Education for all?” A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. *Journal of Policy Studies*. 18(2), 98–108.

Pihlaja, P. (2009). Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa- näkökulmana inklusio. *Kasvatus*. 49 (2), 146-157.

Pihlaja, P. & Neitola, M. (2017). Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika*. 11(3), 70–91.

Polkinghorne, D. E. (1987). *Narrative knowing and the human sciences*. New York: SUNY Press.

Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa: Hatch, J.A., & Wisniewski, R. (toim.) *Life history and narrative*. Lontoo: Taylor & Francis.

Puroila, A. & Kinnunen, S. (2017). Selvitys varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksista. *Vakavai -tutkimushanke*. Loppuraportti. Viitattu 22.3.2018. Saatavissa: http://tietokayttoon.fi/documents/10616/3866814/78_Loppuraportti+Vaka-Vai+051217.docx.pdf/e1b46018-e928-476d-8569-f89bba427cbd?version=1.0

Pärnä, K. (2012). *Kehittävä moniammatillinen yhteistyö prosessina. Lapsiperheiden varhaisen tukemisen mahdollisuudet*. Väitöskirja. Turun yliopisto: Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta.

Rouvinen, R. (2007). Tässä työssä yhdistyy kaikki. Lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa. *Joensuun Yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja nro 119*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Sandberg, A., Lillvist, A., Eriksson, L., Björck-Åkesson E. & Granlund, M. (2010). “Special support” in preschools in Sweden: Preschool staff’s definition of the construct. *International Journal of Disability, Development and Education*. 57(1), 43–57.

Scanlon, G. & Barnes-Holmes, Y. (2013). Changing attitudes: Supporting teachers in effectively including students with emotional and behavioural difficulties in mainstream education. *Emotional and Behavioural Difficulties*. 18(4). 374-395.

Sharma, U., Forlin, C. & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability and society*. 23(7), 773-785.

Shevlin, M., Winter, E. & Flynn, P. (2013). Developing inclusive practice: Teacher perceptions of opportunities and constraints in the Republic of Ireland. *International Journal of Inclusive Education*. 17(10), 1119-1133.

Sosiaalihuoltolaki 1301/2014. Viitattu 11.3.2018. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141301>

Sosiaali- ja terveysministeriö (2008). Varhaiskasvatus vuoteen 2020. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti. *Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:72*. Viitattu 25.4.2018. Saatavissa: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/72906/Selv200772.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Suhonen, E. (2009). Erityistä tukea tarvitsevan taaperon sopeutuminen päiväkotiryhmään. Monitaustatutkimus vuorovaikutussuhteista ja niiden rakentumisesta. *Soveltavan kasvatustieteen laitos, tutkimuksia 304*. Helsingin yliopisto.

- Suomen perustuslaki. 731/1999. Viitattu 20.2.2018. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
- Suomen YK-liitto. (2016). *YK:n vammaisten oikeuksien yleissopimus*. Viitattu 12.1.2018. Saatavissa: http://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/vammaisten_oikeudet_2016_net.pdf
- Suomen virallinen tilasto (SVT) (2017). Erityisopetus. Julkaistu: 13.6.2017. *Helsinki: Tilastokeskus*. Viitattu 2.3.2018. Saatavissa: https://www.stat.fi/til/erop/2016/erop_2016_2017-06-13_tie_001_fi.html
- Syrjämäki, M. (2015). Osallisuuspuhetta integroidussa erityisryhmässä. *Journal of Early Childhood Education Research*. 4(1), 22–41.
- Takala, M. & Kielinen, M. (2017). Inkluderande stöd – exempel från Sverige och Finland. Teoksessa: Pettersson, C., Wickman, K. & Takala, M. (toim.) *Genus och specialpedagogik – praktisknära perspektiv En vetenskaplig antologi från Specialpedagogiska skolmyndigheten*. Lenanders Grafiska AB. 225-249.
- Tuomi, J & Sarajärvi, A. (2013). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Turja, L. (2017). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala, & L. Turja (toim.). *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. 4., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus. 38–55.
- Unesco. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Adopted by the World conference on special needs education: access and quality*. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Unesco. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Education 2030. Ranska: Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf>
- Varhaiskasvatuslaki, 1973/36. Viitattu 2.2.2018. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036#L1P7a>
- Vehkakoski, T. (2006). Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmisten puheissa ja teksteissä. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 297. Jyväskylän yliopisto.
- Venninen, T. (2007). ”Olen enemmän alkanut pohtimaan ja sanomaan ääneen mitä ajattelen” – ammatillinen kehittyminen ja yhteisöllinen palaute päiväkodin työtiimeissä. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, Käyttätymistieteellinen tiedekunta, *Soveltavan kasvatustieteen laitos, Tutkimuksia* 282.
- Venninen, T., Leinonen, J., Rautavaara-Hämäläinen, M. & Purola K. (2011). ”Lähes aina haettaessa sanotaan, että ihan ok päivä – mitä se lopulta tarkoittaa?” Lasten vanhempien ja henkilökunnan osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. *Socca - Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus Työpapereita* 2011:2.
- Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L. & Ojala, M. (2014). Supporting children’s participation in Finnish child care centers. *Early Childhood Education Journal*. 42(3), 211–218.

Viljamaa, E. & Takala, M. (2017). Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista. *Journal of Early Childhood Education Research*. 6(2). 207–229.

Virkki, P (2015). *Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä*. Väitöskirja. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.

Vuorisalo, M. (2013). *Lasten kentät ja pääomat. Osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.

Wong & Press. (2016). Interprofessional work in early childhood education and care services to support children with additional needs: two approaches. *Australian Journal of Learning Difficulties*. 22(1), 49-56.

Yhdenvertaisuuslaki, 2014/1325. Viitattu 15.3.2018. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>

Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sen lisäpöytäkirja, 27/2016. Viitattu 19.3.2018. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsviite/2016/20160027>

Painamattomat lähteet

Eskonen, H. (2018). Helsinkiläinen lastentarhanopettaja ei laittaisi lastaan päiväkotiin, jossa työskentelee: "Pitää hymyillä, vaikka päivästä on tulossa kaaos". *Yle uutiset*. Viitattu 2.3.2018. Saatavissa: <https://yle.fi/uutiset/3-10084342>

Joki, N. (2016). Yksityiset teemapäiväkodit yleistyvät – erityislapset eivät aina mahdu mukaan. *Yle uutiset*. Viitattu 19.2.2018. Saatavissa: <https://yle.fi/uutiset/3-8665879>

Jurkko, K. (2016). Lastentarhanopettajalta vaaditaan erityispedagogisia taitoja – opiskelijat kohtaavat haasteen jo työharjoittelussa. *Yle uutiset*. Viitattu 19.2.2018. Saatavissa: <https://yle.fi/uutiset/3-8591705>

Kansaneläkelaitos. (2015). Kelan avoterapiastandardi. Vaikeavammaisten avoterapiat. Viitattu 19.4.2018. Saatavissa: http://www.kela.fi/documents/10180/1453705/A_std_2015.pdf/722ae254-4962-4a2c-a847-f4e3b6823224

Kuntatyönantajat (2016). *Palkkatilastot*. Viitattu 19.2.2018. Saatavissa: <https://www.kt.fi/tilastot-ja-julkaisut/palkkatilastot>

Laine, A. (2018). Lastentarhanopettaja ei aio enää palata päiväkotiin: "En halua työskennellä sellaisissa olosuhteissa, missä ne tärkeimmät eli lapsetkin kärsivät". *Yle uutiset*. Viitattu 2.3.2018. Saatavissa: <https://yle.fi/uutiset/3-10078345>

Loukkola, P. (2018). Päiväkotien ryhmäkoot eivät pysy sovituisissa raameissa – tutkija on huolissaan lasten turvallisuudesta. *Yle uutiset*. Viitattu 19.2.2018. Saatavissa: <https://yle.fi/uutiset/3-10013815>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017). Tuhat uutta lastentarhanopettajaa. Tiedote. Viitattu 20.4.2018. Saatavissa: http://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/tuhat-uutta-lastentarhanopettajaa

Rautio, M. (2018). Lapsiasiavaltuutettu varhaiskasvatuksesta: "Ryhmät voivat olla hallitsemattoman suuria". *Yle uutiset*. Viitattu 2.3.2018. Saatavissa: <https://yle.fi/uutiset/3-10084874>

Saaranen-Kauppinen & Puusniekka. (2009). Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV. *Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto*, Tampereen Yliopisto. http://www.fsd.uta.fi/fi/julkaisut/motv_pdf/KvaliMOTV.pdf.

Sipola, T. (2018). Näin syntyi kaksi uutta häpeäleimaa – päivähoito-oikeuden rajaaminen jakoi perheet eri kasteihin. *Yle uutiset*. Viitattu 19.2.2018. Saatavissa: <https://yle.fi/uutiset/3-10020108>

Liite 1 Kategorisointitaulukot

Lauseet	Pelkistetty ilmaus	Kategoria
<p>“Mä aattelen inklusion vaikutusta lapsissa niin, että lapset oppivat tavallaan hyväksymään erilaisuutta ja tulemaan toimeen erilaisten lasten kanssa ja oppivat toinen toisiltaan sitte siinä yhteisössä.” H6</p> <p>“Ryhmän toiminta muokataan siten, että joka ikinen -- lapsi voi olla siinä ryhmässä osallisena sitä toimintaa.” H2</p> <p>“Erityislapsi vie niin paljon huomiota ja aikaa ja kyllä se on pois siltä lapsiryhmältä. Ei olla mustekaloja eikä oo montaa kättä, päätä eikä jalkaa. Mun mielestä se ei ehkä palvele lapsen etua, että se on iso se lapsiryhmä ja sitten ne normi lapset jää huomiotta, että kyllä se erityislapsi vaatii sen huomion.” H1</p> <p>“Kaikista eniten sääliittää ja harmittaa ne hajuttomat, mauttomat ja värittömät lapset, jotka on kilttejä ja eivätkä hae sitä aikuisen huomiota... voi illalla miettiä, että oliko se ja se lapsi tänään päiväkodissakaan, kun se on ollut niin hiljaa ja kiltisti leikkinyt, että nämä tuen tarpeiset on vienyt kaiken sen ajan.” H3</p> <p>“Ne lapset, jotka tarvii erityistä tukea niin ne aina mietityttää, että saako ne niinku sen mitä he tarvii -- osa on varmasti saanu sen tuen, mutta tiiän, että osa ei. Että ihan jo se yksistään se iso lapsiaines siinä ympärillä se melu -- tiiän että lapsi ei kykene toimimaan siinä ympäristössä niinku pystyisi hiljaisemmassa ja pienemmässä paremmin suunnitellussa ympäristössä toimimaan “ H5</p> <p>“Vaatii varmaan semmosta inklusion myötä jatkuva tilanneherkkyys ja semmonen jatkuva arvioiminen ja että kuinka se lapsiryhmä toimii ja kuinka se joku yksi lapsi siinä ryhmässä toimii ja tuleeko se huomioiduksi ja osallistetuksi.” H6</p> <p>“Päiväkotiryhmässä et siellä ne saa harjoitella yhteiskunnan jäseneksi. kaikki saa kokemuksen siitä, että.. yhteiskunnassa on kaikenlaisia ja –tasoisia toimijoita. “ H2</p>	<p>Erilaisuuden arvos- tus</p> <p>Osallisuus</p> <p>Huoli lapsista</p> <p>Yhteiskunnallinen näkökulma</p>	<p>Lapsen edun toteutuminen</p>

Taulukko 2: Lapsen edun toteutuminen

Lauseet	Pelkistetty ilmaus	Kategoria
<p>“Arki on niin hektistä, että sä koet aina sitä riittämättömyyttä ja kun niitä tuen tarpeisia on usein monta samassa ryhmässä ja tuen tarpeet ovat hyvin erilaisia.” H3</p>	Arjen hektisyys	Resurssien riittävyys
<p>“Pitäisi olla enemmän aikaa antaa sitä tietyn lapsen tarvitsemaa tukea ja tekemistä.” H7</p>	Ajankäyttö	
<p>“Pois siitä normilasten opetuksesta ja kasvatuksesta että meillä -- ryhmäkoko on taas laajentunut ja kasvanut. Työn määrä ja vaativuus on sitten siinä sivussa lisääntynyt“ H1</p>	Työn määrä ja vaativuus	
<p>“Kyllä se (tuen määrä) on mun mielestä olennaisesti vähentynyt. -- Se on se resurssipula ikuinen ja sen takia sijaistukset ei välttämättä toimi” H3</p>	Tarjottavan tuen määrä lapsille	
<p>“Sitä ryhmäkokoja säätelemällä siihen vois vaikuttaa, että silloin ku siellä on semmonen lapsi nii silloin se muu ryhmä ois pienempi. Sekä lapsimäärällä että henkilökuntamäärällä siihen voidaan vaikuttaa että se inklusioajattelu niinku siitä on jotaki hyötyä.” H2</p>	Ryhmäkoko	
<p>“Tilanteissa ois mahdollista sitte hoitaa pienryhmiäkin, että ois sinne sitä henkilökuntaa -- levottomammaksi on menny lapset ja ryhmät ja näkee jotenkin sen tuen tarpeen lisääntyneen tässä vuosien aikana” H4</p>	Tuen varhainen järjestäminen	
<p>“Pystytään varhaiserityisopettajan kanssa sitte hakemaan niitä ratkaisuja, mutta että ne tulee tietenki vähä jälkijunassa sen lapsen tulon jälkeen.” H4</p>	Henkilöstöresurssit	
<p>“Päiväkodissa voi olla joku nimetty resurssihoitaja, joka ajatellaan, että on koko ajan yksi ylimääräinen henkilö paikalla, mutta -- ei siellä minun nähäkseni jos on kolmekin erityisen tuen tarpeista lasta ryhmässä nii ei siellä ole yhtään ylimääräistä aikuista.” H2</p>		

Taulukko 3: Resurssien riittävyys

Lauseet	Pelkistetty ilmaus	Kategoria
<p>“Meillä on kuvia käytössä. -- oon ite paljon käyttäny tukiviitotomia. -- Kohdennetaan aikuisten läsnäoloa jollekin lapselle, - - rauhoittaa sitte sitä koko ryhmän toimintaa” H5</p> <p>“Haluan eriyttää myös lahjakkaita lapsia. Hekin ovat erityislapsia jollakin tavalla.” H3</p> <p>“(Tukitoimien eriyttämisen) tulisi olla kaikille lapsille hyödyksi, ei niin, että tukea tarvitsevan lapsen kohdalla eriyttäisi jollakin tavalla sitä toimintaa tai hänen kohdalla rajattaisi jotain aluetta.” H6</p> <p>“Eriyttäminen pienryhmiin on tätä päivää ja sitä tehdään tosi paljon ja ilman sitä ei voida toimia.” H3</p> <p>“Toteutetaan sitä toimintaa siten että pyritään jakamaan aina niinku pienempään se porukka” H2</p> <p>“Lapset, joilla on erityisen tuen tarvetta, nii kyllä mä oon monesti aatellu, että he on aina yksilöitä. Että aina heihin pitää sillai perehtyä niinku yksilöinä.” H5</p> <p>“Tuen tarpeen arvio, jonka kautta arvioidaan sen tukea tarvitsevan lapsen sen tuen tarpeen kohdistuminen ja painottuminen.” H6</p>	<p>Keinot ja toimenpiteet</p> <p>Eriyttäminen</p> <p>Pienryhmätöiminta</p> <p>Yksilöllisen tuen suunnittelu</p>	<p>Tukitoimien suunnittelu ja toteutus</p>

Taulukko 4: Tukitoimien suunnittelu ja toteutus

Lauseet	Pelkistetty ilmaus	Kategoria
<p>“Tiimin kesken puhumista ja asioiden läpikäyntiä ja miten se niinku suunnitellaan se toiminta“ H4</p> <p>“Pystytään puhumaan niistä asioista ja pohtimaan yhdessä. On aivan ensiarvoisen tärkeä asia, että saa ne työparin kommentit siihen. Toinen huomaa toisen asian ja toinen toisen ja sitten niinku niistä koostetaan sitten aina se yhteinen näkemys, mitä sitten vanhempienkin kanssa käydään läpi.” H7</p> <p>“Arkeenkä sitä apua käytännön... ihan tarvii sellasia käytännön niksejä veolta ja hoksauttaa, että ootko kokeillut -- näillä meidän erityisopettajilla on hirveen kiireisiä, monta taloa ja paljon haasteita niinku niillä on ihan hirveesti työtä“ H1</p> <p>“Koostetaan sitten aina se yhteinen näkemys, mitä sitten vanhempienkin kanssa käydään läpi ja kyllä se ihan se keskustelu on ihan jatkuvasti ihan tosi tärkeä” H7</p> <p>“Paljonhan meillä yhteistyötä tehään niinku puheterapeutit ja toimintaterapeutit käy päivittäin melkeinpä“ H4</p> <p>“Inklusio on tuonut mukanaan lisää työtä, enemmän tehtävää yhteistyötä mm. puhe- ja toimintaterapeuttien kanssa...paljon palaverieita, joissa mukana lapsen kasvatuskumppanit.” H8</p>	<p>Tiimi ja työyhteisö</p> <p>Varhaiserityisopettajan tuki</p> <p>Yhteistyö vanhempien kanssa</p> <p>Muut yhteistyötahot</p>	<p>Moniammatillinen yhteistyö</p>

Taulukko 5: Moniammatillinen yhteistyö

Lauseet	Pelkistetty ilmaus	Kategoria
<p>“Siihen ei oo periaatteessa minua koulutettu, oon tehnyt sitä niinkun omalla ajalla -- Se asettaa tosi paljon haasteita, koska meidän koulutus ei anna valmiuksia erityislasten hoitamiseen, opettamiseen ja kasvattamiseen.” H1</p>	Koulutuksen riittämättömyys	Osaamisen kokemukset
<p>“Jos kuvittelen itseäni 20 vuotta sitten niin ei oo ollu työkokemusta eikä semmosta itsevarmuutta siihen työhön -- työ on opettanu tosi paljon. Ja tuonu sitä varmuutta. -- Uskaltaa sanoa asioita ääneen ja olla jotakin mieltä.” H5</p>	Työkokemuksesta saatu varmuus	
<p>“Ne (erityispedagogiikan asiat) on sillä tavalla mielenkiintoisia asioita, että -- mielellään otan niistä selvää niin siksi en oo ikinä kokenu omalta osalta, että en onnistuisi siinä, että vaikka ajattelin alussa että riittääkö, niin halusin tehdä sen eteen asioita että riittää.” H2</p>	Itsenäinen tiedon hankkiminen	
<p>“Osa asioista on hyvinkin pitkälti unohtunut, mitä ei ole käytännössä joutunut kohtaamaan -- ja vähän vanhaa tietoa näissä asioissa.” H3</p>	Koulutuksen tuoma tietotaito	
<p>“Pedagoginen osaaminen on tullu koulutusohjelman myötä, mutta että erityiskasvatuksen opinnot ovat tietysti valtavasti antaneet sitä tietoa siihen, että kuinka kohdata -- inklusiivisessa oppimisympäristössä ne tukea tarvitsevat lapset” H6</p>		
<p>“Ainahan sitä kasvattaja kai ajattelee, että voi kun tietäisin enemmän ja osaisin enemmän” H3</p>	Riittämättömyyden tunne	
<p>“Pelko, että osaanko riittävän hyvin antaa sitä tukea kaikille lapsille. Oma tieto-taito ei riitä tai se on paljon siitä ajastakin kiinni” H7</p>		

Taulukko 6: Osaamisen kokemukset lastentarhanopettajien puheessa

Liite 2 Haastattelulupa

HAASTATTELULUPA

11.10.2017

Hei!

Olemme Varhaiskasvatuksen ja Erityispedagogiikan maisteriohjelmien opiskelijoita Oulun yliopistosta. Teemme Pro-gradu-tutkimusta inklusion vaikutuksista varhaiskasvatustyöhön ja lastentarhanopettajien pätevyyden kokemuksiin. Tarkoituksenamme on haastatella lastentarhanopettajia ja taltioida keskustelu nauhurilla aineiston analysointia varten. Haastattelujen äänitteet tuhoetaan tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Yksityisyytenne turvaamiseksi käytämme tutkimuksessa haastateltavista peitenimiä (esimerkiksi haastateltava 1). Tutkimukseen osallistujien tiedot jäävät vain meidän tutkijoiden tietoon, eikä niitä voi yhdistää henkilöön tutkimuksen tuloksissa. Tutkimuksessa mainitsemme ainoastaan päiväkotien ja osallistujien olevan Pohjois-Pohjanmaan alueelta. Pyydämme lupaa haastatella teitä. Allekirjoittamalla lupaudut haastateltavaksi tutkimukseemme. Teillä on oikeus vetäytyä tutkimuksestamme missä tahansa vaiheessa.

Ystävällisin terveisin

Henna Heikkinen ja Jenni Hurskainen

Allekirjoitus _____

___/___, Oulussa

Liite 3 Haastattelukutsu

Hei!

Keräämme aineistoa Pro-gradu-tutkimusta varten. Tutkimuksemme tulee olemaan narratiivinen. **Tutkimme lastentarhanopettajien kertomuksia inklusion vaikutuksista varhaiskasvatukseen.**

Inklusio määritellään tasavertaisina oikeuksina opetukseen ja kasvatukseen. Inklusiolla mahdollistetaan tukitoimien avulla esteetön osallistuminen yhteiseen toimintaan.

Voit käyttää alla olevia apukysymyksiä kerrontaa rakentaessasi. Voit peilata mennyttä ennen erityisryhmien lakkauttamista, nykyhetkeä ja tulevaisuuden näkymiä. Voit myös pohtia kysymystä lapsiryhmän tyypillisen päivän kautta ja tuen tarpeiden huomioimisen kautta.

1. Kerro, millaisena olet kokenut inklusion vaikutukset työssäsi lastentarhanopettajana ja varhaiskasvatustyksikössäsi
2. Kerro, millaisena olet kokenut/koet oman pedagogisen osaamisesi suhteessa inklusioon