



Lehtinen Jenni

Varhaiskasvatuksen opettajat erityistä tukea toteuttamassa

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatus
2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Varhaiskasvatuksen opettajat erityistä tukea toteuttamassa (Jenni Lehtinen)

(KK) Kandidaatin tutkielma, 28 sivua

Elokuu 2019

Tämä tutkimus käsittelee erityisen tuen toteutumista esiopetuksessa varhaiskasvatuksen opettajan näkökulmasta. Lähestyn aihetta kirjallisuuskatsauksen avulla ja käytän apunani löytämäni viittä erilaista diskurssia, joiden avulla hahmottuu erilaiset tavat kohdata erityistä tukea tarvitsevat lapset. Diskurssien avulla haluan verrata teoreettisia lähtökohtia aiempiin tutkimustuloksiin erityisen tuen toteutumisesta sekä varhaiskasvatuksen opettajien suhtautumisesta erityistä tukea tarvitseviin lapsiin esiopetusryhmässä.

Lähtökohtana tutkimukselleni oli yhteiskunnallinen keskustelu laadukkaasta varhaiskasvatuksesta ja tuen eri muotojen toteutumisesta. Erityisen tuen toteutuminen esiopetuksessa mahdollistaa lapselle vakaamman siirtymän alkuopetuksen puolelle, kun hänellä on jo tarvittavat tuki-
muodot tiedossa. Varhaiskasvatuksen opettajan rooli tuen toteutumisessa on myös muuttunut inklusion myötä ja on ajankohtaista selvittää missä sen kohdalla mennään tänä päivänä.

Tuloksina voidaan todeta, että positiiviset diskurssit ovat tiedostettuja, vaikka ne eivät aina käytännössä toteudukaan. Lähtökohdat tuen toteutumisen arvioinnille ovat usein negatiivisia eivätkä positiiviset näkökulmat saa sen myötä tarpeeksi näkyvää roolia. Negatiivisista diskursseista luopuminen vaatii varhaiskasvatuksen opettajalta systemaattista ajattelun kehittämistä työyhteisön tuella. Suunnitelmallisuus ja mahdollisuus konsultoida varhaiserityisopettajia sekä muita monialaisen yhteistyön osapuolia auttaa varhaiskasvatuksen opettajia luomaan lapselle vakaamman transition varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja sieltä alkuopetukseen. Lasten vahvuuksien korostaminen luo vertaisryhmään tasapuolisen ilmapiirin ilman kenellekään aiheutuvaa negatiivista leimaa.

Avainsanat: Erityinen tuki, inklusio, esiopetus, kolmiportainen tuki

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Tutkimuksen toteutus	6
3	Tutkimuksen teoreettinen tausta	8
4	Tuen toteuttaminen esiopetuksessa	11
4.1	Kolmiportaisen tuen järjestelmä	11
4.2	Erityinen tuki esiopetusryhmässä	13
4.3	Inklusion tuomat käytännöt	15
5	Esiopetus muuttuvassa maailmassa	18
5.1	Esiopetuksen monet ympäristöt	18
5.2	Yhteistyön toteutuminen esiopetuksessa	19
5.3	Lapsen tukeminen siirtymävaiheessa.....	21
6	Pohdinta	23
	Lähteet	25

1 Johdanto

Lummelahti (2001) tuo esiin esiopetusympäristön olevan kodin ohella täynnä hetkiä, jotka ovat näkymättömiä oppimistilanteita. Aikuinen ja lapsi ovat tilanteissa vuorovaikutuksessa, jolloin aikuisen merkitys lapsen oppimisen tukemisessa korostuu (Lummelahti, 2001, s. 44). Varhaiskasvatuksen opettajan tehtävä on luoda esiopetuksen arkeen tilanteita, joissa lapsi voi tuoda esiin omia tunteita ja teoksia muille ryhmän jäsenille saaden samalla aikaan lapselle yhteisöllisyyden tunteen (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen, 2015).

Olen itse kokenut, että opettajan persoonalla on vaikutusta hänen tapaansa kohdata lapsi. Varhaiskasvatuksen opettajan tulee olla sensitiivinen ja osata ottaa huomioon haasteiden lisäksi lapsen muutkin ominaisuudet ja tunnistaa ne seikat, mitkä mahdollisesti tuen tarpeiden taustalla vaikuttavat. Lapsen normaalius usein määrittyy sen mukaan, että onko hänellä diagnooseja tai muita poikkeavuuksia (Määttä & Rantala, 2016). Tuen tarpeiden määrittäminen on lapsen eduksi, jotta hän saa oikeanlaista apua arjessa ja se puolestaan määritetään joko pedagogisen arvion tai selvityksen avulla riippuen tuen tasosta (Opetushallitus, 2016). Tuen tarpeiden nimeäminen puolestaan vaikuttaa kasvattajien toimintaan, jotka kohdistuvat lapseen (Viittala, 2014). Tukea tarvitsevan lapsen mahdollinen leimaaminen ja varoittelu on seurausta opettajien keinottomuudesta ja halusta varoittaa uutta työntekijää etukäteen haastavista tilanteista, kun arki on usein muutenkin erittäin hektistä. Erityisen tuen päätös ei automaattisesti tarkoita lapsen leimaantumista (Moberg & Vehmas, 2010), jonka vuoksi aihetta on mielestäni tärkeä tutkia, jotta positiiviset asenteet saisivat isomman roolin tukea tarvitsevien lasten kasvatuksessa.

Tässä tutkimuksessa käsittelem erityistä tukea tarvitsevan lapsen kohtaamista ja tukitoimien toteutumista varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta. Tukitoimien avulla tulee mahdollistaa lapselle onnistumisen kokemuksia ja myönteisen palautteen avulla tukea lapsen käsitystä itsestään (Opetushallitus, 2016). On nimittäin selvää, että lapsi aistii aikuisista sen, kuinka hänet kohdataan ja miten hänestä puhutaan. Tuen tarpeiden yhteydessä tulisi muistaa, että lapsella on enemmän yhteisiä tekijöitä muiden lasten kanssa kuin eroavaisuuksia ja tämän tulee toimia pohjana myönteiselle lapsinäkemyselle varhaiskasvatuksessa (Viittala, 2014). Myönteinen lapsinäkemys on osana käyttämäni diskurssiajattelua. Käyttämäni viisi erilaista diskurssia mahdollistavat tutkimukselle konkreettisia ajatusmalleja, joita arvioin teorian valossa.

Yhteiskunnallisesta ja eettisestä näkökulmasta aihe on tärkeä, sillä tasa-arvo keskusteluiden ollessa pinnalla tulee pakosti mieleen kysymys siitä, että toteutuuko tasa-arvoinen varhaiskasvatus, mikäli lapsi leimataan tuen tarpeidensa perusteella. Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kontekstissa on yhteinen ymmärrys erityisen tuen tarpeiden tukemisesta ja sen myötä yhtäläinen mahdollisuus osallistua toimintaan tulee taata jokaiselle lapselle (Pihlaja, 2009). Tämä ilmenee pyrkimyksenä inklusiiviseen kasvatukseen. Haasteena on kuitenkin tuen epätasainen toteutuminen eri kuntien välillä (Pihlaja, 2009). Tämä epätasainen toteutuminen voi aiheuttaa erilaisia asenteita ja ennakkoluuloja varhaiskasvatuksen opettajien keskuuteen.

Laadukas varhaiskasvatus on ollut viime aikoina yhteiskunnallisessa keskustelussa ja se sisältää ryhmäkokojen tarkastelun sekä opettajien resurssien realistisen käsittämisen (Eskonen, 2018; Tolpo, 2017). Tämä ilmenee julkisessa keskustelussa varhaiskasvatuksen opettajien muodostaman Ei leikkirahaa -liikkeen myötä, jossa halutaan tuoda esiin varhaiskasvatuksen kontekstissa ilmeneviä haasteita suhteessa varhaiskasvatuksen opettajien palkkaukseen, kuten esimerkiksi suhdelukujen muuttamisen aiheuttamaa lasten määrän kasvua ryhmissä (Eskonen, 2018). Palkkaus ei itsessään liity tähän tutkimukseen, mutta työnkuvan muuttumiseen liittyvät tekijät ovat yhteydessä näiden opettajien asenteisiin nykyistä työtään kohtaan. Erityisopetuksen järjestäminen on puolestaan ollut yhteiskunnallisessa keskustelussa jo 1950-luvulta lähtien (Moberg & Savolainen, 2010). Sitä toteutetaan nykyään inklusion periaatteella, jolloin jokaisella lapsella on mahdollisuus osallistua ryhmän toimintaan tuen tarpeistaan riippumatta (Lummelahti, 2001; Opetushallitus, 2016).

2 Tutkimuksen toteutus

Tutkimukseni toteutan kirjallisuuskatsauksena. Aiheen valintaan ovat vaikuttaneet omat kokemukset, mutta tutkimuksen avulla on tarkoitus saada monipuolinen tarkastelukulma aiheeseen (Eskola & Suoranta, 2008, s. 35). Kirjallisuuskatsaus toimii aiempien tutkimusten tutkimiskeinona (Salminen, 2011), jonka vuoksi päädyin siihen menetelmään omassa tutkimuksessani. Koska aiheen lähtökohdat ovat käytännön työmaailmasta havaittuja (Metsämuuronen, 2011, s. 24), niin aloitan sen tutkimisen siitä, että löytyykö samasta aiheesta aiempaa tutkimustietoa. Aiemman tutkimustiedon perusteella saadaan käsitys tarkemmasta tutkimuskysymyksestä (Metsämuuronen, 2011, s. 24).

Tutkimustiedon luotettavuus perustuu sen toistettavuuteen ja postmodernin dekonstruktion esiin tuoma ajatus maailman muuttuvuudesta on edelleen ajankohtaista (Niikko, 2018, s. 90). Esiopetuksesta tehtävä tutkimus muuttuu sen mukaan, kun ohjaava lainsäädäntö muuttuu ja yhteiskunta kehittyy. Varhaiskasvatus ja esiopetus kokivat 2000-luvun alussa suuria muutoksia, kun uusien lakien myötä luotiin myös uudet opetussuunnitelmien perusteet niin esiopetukseen kuin varhaiskasvatukseenkin. Tällöin tutkimusta tehtiin tästä aiheesta runsaasti, mutta tilanteen tasoituttua on julkaistujen tutkimusten määrä merkittävästi vähentynyt. Tämän vuoksi pyrin hyödyntämään myös tätä vanhempaa tutkimustietoa, jotta saan lisää vertailukohtia uusille tutkimuksille. Ajankohtaista tutkimustietoa tuen eri muotojen toteutumisesta löytyy eniten opetus- ja kulttuuriministeriön tuottamana, jolloin se koskee nimenomaan suomalaista esiopetusta. Tutkimuskysymykseni muotoutuivat löytämäni aineiston perusteella seuraavasti:

- Miten eri diskurssit näyttäytyvät varhaiskasvatuksen opettajien puhetavoissa erityistä tukea tarvitsevan lapsen tukemisessa?
- Miten erilaiset asenteet varhaiskasvatuksen opettajilla vaikuttavat lapsen siirtymävaiheisiin esiopetuksessa?

Näiden tutkimuskysymysten avulla haluan pohjustaa sitä todellisuutta varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen arjesta, joka on yhteiskunnallisesti isossa keskustelussa. Tutkimustiedon avulla pystyn suuntaamaan ajatuksia teorian valossa siihen mitä kentällä paljon pohditaan, jolloin saadaan aikaiseksi kokonaiskuva aiheesta (Salminen, 2011). Tutkimuksen muodon vuoksi se ei sisällä empiiristä aineistoa itse hankkimana, mutta pyrin hyödyntämään muiden tuottamaa tutkimustietoa, jotta teoria saa vertailukohdan. Vaikka tutkimukseni koskee varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmia ja asenteita niin en voi sivuuttaa varhaiserityisopettajien osuutta tuen

järjestämisessä. He ovat tiiviissä yhteistyössä varhaiskasvatuksen opettajan sekä lapsen perheen kanssa tehneet suunnitelman lapsen tuen järjestämisestä ja he ovat merkittävässä roolissa tuen tarpeiden arvioinnissa erityisesti siirtymävaiheessa.

Perusopetuslain (628/1998) 26a§ sanotaan, että ”*Oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuotena lapsen on osallistuttava vuoden kestävään esiopetukseen tai muuhun esiopetuksen tavoitteet saavuttavaan toimintaan*”. Esiopetusryhmiin rajaaminen antaa täten laajan käsityksen ilmiöstä, sillä se käsittää kokonaisen ikäryhmän. Esiopetusta järjestetään eniten varhaiskasvatuksen yhteydessä, joten käsittelen varhaiskasvatuksen opettajien asenteiden muotoutumista myös varhaiskasvatuksen kautta, vaikka tuen määritelmien virallisen käytön takia aiheeni on rajattu esiopetusryhmiin. Moni esiopetusta järjestävistä opettajista on kuitenkin työskennellyt varhaiskasvatuksen puolella ennen esiopetukseen siirtymistä, joten asenteet ja toimintatavat voivat olla aiemmin opittuja.

Taustalla vaikuttava ajatukseni kuitenkin on, että asenteet ja käsitykset kohdistuvat haasteisiin eivätkä lapseen itseensä enkä täten tahdo tutkimuksellani tuoda esiin olettamusta siitä, etteivätkö kaikki lapset olisivat yhtä arvokkaita. Tutkimukselle ominaista on löytää vertailevia näkökulmia aiheesta (Eskola & Suoranta, 2008, s. 36). Tämä ilmenee minun halunani löytää viitteitä positiivisten diskurssien käytöstä, joilla vaikutetaan myönteisesti erityistä tukea tarvitsevan lapsen kohtaamiseen. Vuonna 2015 toteutetun selvityksen mukaan erityistä tukea tarvitsevan lapsen on varmempaa osallistua kunnalliseen varhaiskasvatukseen kuin yksityiseen hänen tukensa toteutumiseksi (Riitakorpi, Alila & Kahiluoto, 2017, s. 100). Tilanteen ei kuitenkaan pitäisi olla tällainen, koska toimintaa ohjaavat asiakirjat ovat kaikille samat toteutusmuodosta riippumatta.

3 Tutkimuksen teoreettinen tausta

Määttä ja Rantala (2016) tuovat esiin oirelähtöisen vammadiskurssin, kehitysdiskurssin, tragediadiskurssin sekä ongelmadiskurssin. Heidän muodostamat diskurssit pohjautuvat Vehkakosken (2006) tekemään tutkimukseen diskursseista vammaisten lasten leimaantumisen osalta (taulukko 1). Oirelähtöisessä vammadiskurssissa on kyse erityisestä tuesta, joka muodostuu lapsen vamman perusteella, mutta poikkeaa kuitenkin tragediadiskurssista, jossa lapsen vamma nähdään vain negatiivisena syntymässä saatuna ominaisuutena (Määttä & Rantala, 2016). Oirelähtöinen vammadiskurssi perustuu siis lapsen diagnoosille ja tuen tarpeet ovat lapsen kasvatuksen järjestämisen perusteena (Vehkakoski, 2006, s. 51). Tämä tuen tarpeiden hyödyntäminen lapsen kasvun ja kehityksen tukemisessa olisi oikein, mikäli Määttä ja Rantala (2016) eivät toisi ilmi diskurssin aiheuttamaa leimaa lapsen koko identiteetin muodostumiselle diagnoosin kautta. Tragediadiskurssi olettaa lapsen vamman aiheuttavan ammattilaisten puheessa erityisesti huolta vanhemman ja lapsen välisestä suhteesta sekä aiheuttavan arkaluontoisuuden vuoksi normalisointia, jolloin mitätöidään lapsen vammaa (Vehkakoski, 2006, s. 57). Tragediadiskurssi korostuu, kun puheessa vammaisuuteen liitetään surua ja vaikeutta hyväksyä lapsi sellaisena kuin hän on (Määttä & Rantala, 2016).

Ongelmadiskurssin ytimenä puolestaan on lapsen haastavuuden korostuminen, jolloin lapsi nähdään taakkana niin opetukselle kuin perheen jaksamiselle (Määttä & Rantala, 2016). Ongelmadiskurssi voi aiheuttaa lapsen haasteiden käyttämistä ammattilaisten keinona perustella heihin kohdistuneita paineita ja lapsen tilanteesta käytetään tällöin voimakkaita ääri-ilmaisuja, jotta vastuu lapsen ongelmien hoitamisesta siirtyisi muulle taholle (Vehkakoski, 2006, s. 58). Ongelmadiskurssiin kohdistuu täten suoraan negatiivista latausta opettajien keinottomuudesta ja halusta ratkoa ongelmia lapsen edun mukaisesti. Kehitysdiskurssi on näistä diskursseista miedoin, sillä siinä lapsi nähdään kehitykseltään vain hieman muista poikkeavana (Määttä & Rantala, 2016). Se sisältää kuitenkin myös negatiivista latausta erityisesti kielellisten piirteiden osalta (taulukko 1). Nämä neljä mainittua diskurssia toimivat tutkimuksen teoreettisena pohjana sille ajatukselle, että erityisen tuen tarve aiheuttaa erilaisia negatiivisia asenteita lapsen haasteita kohtaan varhaiskasvatuksen opettajien keskuudessa. Taulukossa 1 on myös havaittavissa yksi positiivinen diskurssi, joka pyrkii tiivistämään mahdollisimman yksinkertaisesti sen, kuinka on olemassa vaihtoehtoja näille negatiivissävyyteisille diskursseille.

Taulukko 1. Erityisen tuen diskurssit varhaiskasvatuksen opettajien puheissa

	Oireläh- töinen vamma- diskurssi	Tragediadis- kurssi	Kehitysdis- kurssi	Ongelma- diskurssi	Positiivi- nen peda- gogiikka
Lapsen positio	tapaus	traagikko	suorittaja	taakka	subjekti
Varhaiskasva- tuksen opetta- jan positio	asiantun- tija	ymmärtäjä	kuntouttaja- arvioija	huolenpi- täjä	kannustaja
Diskurssin asema	hegemo- ninen	väistynyt	hegemoninen	vallitseva	ohjaava
Kielelliset piirteet	negaatiot, intertek- tuaali- suus	affektiset adjek- tiivit, tosiasial- lisuutta korosta- vat ääri-ilmauk- set	mitätöivä puhe, kehitys sub- jektina	yleistävät ääri-il- maukset	vahvuuk- sien koros- taminen, arvostus

Mukaillen Vehkakoski (2006); Määttä ja Rantala (2016); Uusitalo-Malmivaara (2015)

Myönteinen lapsinäkemys ja positiivinen psykologia ovat osana diskurssiajattelua tuoden positiivisen pedagogiikan avulla näkökulman negatiivisten diskurssien rinnalle (taulukko 1). Positiivisen psykologian tarkoituksena on ajatusmallien muuntaminen pois diagnoosikeskeisyydestä (Uusitalo-Malmivaara, 2015, s. 19). Positiivinen pedagogiikka perustuu siis positiivisen psykologiaan (Kumpulainen, ym., 2015, s. 224), sekä PERMA-teoriaan, jonka keskeinen ajatus on vahvistaa lapsen hyvinvointia viiden eri osa-alueen kautta (Leskisenoja, 2019). Positiivisen pedagogiikan viiden perusajatuksen avulla lähestytään vaikeuksia myönteisin keinoin. Nämä perusajatuksot ovat myönteinen toimintakulttuuri, lapsen toimijuus ja osallisuus, myönteiset tunteet, vahvuuksien tunnistaminen sekä kasvatuskumppanuuden arvostava ja luottamuksellinen vuorovaikutus (Kumpulainen, ym., 2015; Leskisenoja, 2019). Myönteinen minäkäsitys luodaan vahvistamalla lapsen vuorovaikutustaitoja konkreettisten neuvojen avulla (Ketonen, Kontu, Lahtinen, Pesonen & Tuomi, 2018, s. 295). Varhaiskasvatuksen opettajan positio muotoutuu positiivisen pedagogiikan diskurssissa nimenomaan lapsen myönteisen minäkäsityksen tukijana ja kannustajana.

Diskurssiajatteluun kuuluvat myös subjektidiskurssi ja oikeusdiskurssi, joiden taustalla vaikuttaa lapsen kyky olla toimija sekä ympäristön tuomat syyt lapsen haasteille, mutta näiden kahden diskurssin ei kuitenkaan nähdä vaikuttavan ammatilliseen kielenkäyttöön lapsen tilanteesta (Määttä & Rantala, 2016). Määttä ja Rantalalan (2016) muodostama subjektidiskurssi voisi kuitenkin olla osana valitsemieni diskurssien kokonaisuutta, mutta on otettava huomioon sen ristiriitaisuus. Subjektidiskurssissa korostetaan lapsen toimijuutta ja varhaiskasvatuksen opettajan kiinnostusta lapseen. Tämä olisi positiivisen pedagogiikan mukaista hyväksyntää, mutta käy kuitenkin ilmi diskurssin koskevan vain niitä lapsia, joilla ei ole lääketieteellistä diagnoosia (Määttä & Rantala, 2016). Lääketieteellisen diagnoosin saamisen seurauksena puhutaan tilanteen medikalisoinnista. Medikalisointi on suurin erityisen tuen taustalla ammattilaisten puheeseen vaikuttava tekijä (Vehkakoski, 2006). Tämän seurauksena diskurssit kuten oirelähtöinen vammadiskurssi ja tragediadiskurssi pääsevät valloilleen, sillä lapsen hyvät ominaisuudet jäävät diagnoosien varjoon (Määttä & Rantala, 2016). On myös tutkimukselle haitallista asettaa ennako-oletusta, että diagnoosin saanut lapsi ei voisi kokea positiivisen diskurssin muotoja.

4 Tuen toteuttaminen esiopetuksessa

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostuu aiemmin mainitsemani taustateorian ohella kolmen keskeisen käsitteen kautta. Nämä käsitteet ovat kolmiportainen tuki, erityinen tuki sekä inklusio. Kolmiportaiseen tukeen kuuluva erityinen tuki nousee tutkimuksen kannalta merkittävästi esille aiheen rajaamisen myötä, mutta on tärkeää tuntea tuen määrittämisen vaiheet sekä se mihin erityinen tuki pohjautuu ja mitä se edellyttää. Esiopetusta järjestetään osana varhaiskasvatusta kuin myös osana kouluissa tapahtuvaa opetusta, jolloin varhaiskasvatuksen opettajan rooli muodostuu eri lähtökohdista lapsen tuntemisen kannalta. Tutkimuksen kannalta on siis myös oleellista ottaa huomioon erot varhaiskasvatuksen järjestämisen esiopetuksen ja koulun järjestämisen esiopetuksen välillä. Varhaiskasvatusta ohjaa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018), mutta esiopetuksessa on käytössä Esiopetussuunnitelman perusteet (2016), joka ei riipu siitä missä esiopetusta järjestetään. Tuen toteuttamiseen on annettu selkeät ohjeistukset esiopetussuunnitelmassa ja niiden soveltaminen on kuntakohtaista.

4.1 Kolmiportaisen tuen järjestelmä

Esiopetuksessa noudatetaan kolmiportaisen tuen järjestelmää. Se on perusopetuslaissa määritetty ja esiopetussuunnitelman perusteet (2016) antavat konkreettiset ohjeet sen toteuttamiseen. Kolmiportaiseen tukeen kuuluvat yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki (Opetushallitus, 2016). Tuen vaiheita tulee arvioida säännöllisesti ja lapsi tulee voida ottaa pois tuen portailta, mikäli sille ei ole enää tarvetta. Kolmiportaisen tuen alkaminen esiopetuksesta mahdollistaa tuen jatkamisen lapsen siirtyessä alkuopetukseen ja tämän tulisikin olla johdonmukainen jatkumo lapsen elämässä (Soini, Pyhäntö & Pietarinen, 2013).

Yleinen tuki on ensimmäinen vaihe kolmiportaisen tuen järjestelmässä ja se ei edellytä erillisiä päätöksiä tai pedagogisia selvityksiä tuen aloittamiselle (Opetushallitus, 2016, s. 45). Yleiseen tukeen kuuluvia yksittäisiä tukikeinoja ovat esimerkiksi kuvakortit päivärytmistä ryhmän seinällä, jolloin ne ovat tukimuotona ryhmän jokaiselle lapselle. Yleisen tuen pedagogisten keinojen avulla on tarkoitus vahvistaa lapsen oppimisvalmiuksia ja myönteistä minäkuvaa (Ojala, 2015, s. 64).

Tehostettuun tukeen kuuluvat olennaisena osana pedagogiset keinot, joita käytetään kaikilla tehostettua tukea tarvitsevilla lapsilla, mutta heidän tuen tarpeensa ei kuitenkaan vaikuta lapsiryhmän kokoon (Paananen, Eskelinen, Suhonen & Alijoki, 2018, s. 40). Tehostettuun tukeen

tarvitaan pedagoginen arvio ja tuen keinot tulee kirjata lapsen esiopetussuunnitelmaan (Opetushallitus, 2016, s. 46). Näitä tehostetun tuen pedagogisia keinoja ovat esimerkiksi oppimisympäristöön liittyvät muutokset sekä joustavat siirtymät lapselle arjessa. Ongelmien kasvun ehkäisy on tehostetun tuen keinojen yksi päätarkoituksista ja se on pitkäjänteistä sekä suunnitelmallista tukea, jota arvioidaan säännöllisesti (Ojala, 2015, s. 64).

Erityinen tuki on kolmiportaisen tuen järjestelmän korkein tukimuoto. Erityiseen tukeen kuuluu muista tukimuodoista poikkeavana erityisopetus. Tämä erityisopetus sekä muut pedagogisen tuen muodot ovat kokonaisuus, joka suunnitellaan lapsikohtaisesti hänen omaan henkilökohtaiseen esiopetussuunnitelmaansa (Opetushallitus, 2016, s. 62). Oleellista on muistaa, että erityisessä tuessa hyödynnetään myös aiempia tukikeinoja uusien lisäksi. Perusopetuksen puolella käytössä on myös vaativa erityinen tuki. Tämän tarkoituksena on taata riittävät tukikeinot niille lapsille, joille kolmiportaisen tuen keinot eivät ole tarpeeksi (Ketonen, ym., 2018, s. 294). Lapsen haasteet mahdollisen kehitysvamman, monivammaisuuden tai autismikirjon tapauksissa ovat usein tiedossa ennen perusopetusta. Vaativan erityisen tuen lapsen kohdalla on tehtävä kattava perehtyminen varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa resursseihin, toimintaympäristöön sekä lapsen näkökulmaan tilanteesta (Ketonen, ym., 2018, s. 295), mikäli lapsen halutaan osallistuvan esiopetukseen varhaiskasvatuksen yhteydessä.

Kentällä on havaittavissa puhekielessä kolmiportaisen tuen menetelmien käyttöä myös ennen esiopetusta (Pihlaja & Neitola, 2017), vaikka virallisesti tuen määrittelyyn kuuluvat termit ovat käytössä vasta esiopetuksessa. Tämä tukee kolmiportaisen järjestelmän tarvetta myös muuhun varhaiskasvatukseen, sillä lapsen tukeminen on voitava aloittaa jo varhaisessa vaiheessa, mikäli vakava syy sille ilmenee jo ennen esiopetuksen alkamista. Tehostetun tuen keinojen vaikutusta ei usein voida arvioida lyhyen esiopetusvuoden aikana, jolloin lapsi ei kerkeä siirtymään erityiseen tukeen esiopetusvuoden aikana (Opetushallitus, 2016, s. 46). Tämä myös puoltaa kolmiportaisen tuen termistön siirtämistä myös varhaiskasvatukseen, jotta lapsen tukeminen olisi yhtenäistä varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Erityisen tuen kohdalla on mahdollisuus poikkeukseen, sillä perusopetuslain (628/1998) 17§ mukaisesti erityisestä tuesta voidaan tehdä päätös ennen esiopetus vuotta.

”Erityisen tuen päätös voidaan tehdä ennen esi- tai perusopetuksen alkamista taikka esi- tai perusopetuksen aikana ilman sitä edeltävää pedagogista selvitystä ja oppimisen tehostetun tuen antamista, jos psykologisen tai lääketieteellisen ar-

vion perusteella ilmenee, että oppilaan opetusta ei vamma, sairauden, kehityksessä viivästymisen tai tunne-elämän häiriön taikka muun vastaavan erityisen syyn vuoksi voida antaa muuten.” (Perusopetuslaki, 628/1998, 17§)

Tämä lain kohta koskee poikkeustilanteita, eikä täten ole normaali toimintamalli tuen suunnittelussa. Termistö kuitenkin siirtyy varhaiskasvatukseen tämän poikkeustilanteen myötä, joten on perusteltua vaatia tuen menetelmien yhtenäistämistä kaikille. Ristiriitaista tuen termistön toteuttamisesta tekee myös se, että varsinainen esiopetuspäivä kestää keskimäärin neljä tuntia ja tämän jälkeen lapsella on mahdollisuus osallistua varhaiskasvatukseen. Kolmiportainen tuki on siis virallisesti vain esiopetuksen käytössä, mutta lapsen osallistuessa iltapäiväksi varhaiskasvatukseen tulee tuen menetelmiä edelleen voida käyttää lapsen kanssa.

Perusopetuslaissa määritettyjen kolmiportaisten tukimuotojen ohessa toimii oppilashuolto, joka on monialaista yhteistyötä päiväkodin sekä sosiaali- ja terveystoimen kanssa. Oppilashuollosta on säädetty oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (1287/2013). Tämä laki toimii yhteistyössä perusopetuslain (628/1998) ja lastensuojelulain (417/2007) kanssa. Oppilashuollon tarkoituksena on turvata varhainen tuki sitä tarvitsevalle (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, 1287/2013, 2§). Oppilashuoltoa toteutetaan ensisijaisesti ennaltaehkäisevänä kaikille, mutta tarvittaessa myös yksilöllisenä. Tähän oppilashuoltoon kuuluu psykologi- ja kuraattoripalvelut sekä neuvolassa toimiva terveydenhuolto (Opetushallitus, 2016). Paanasen ja kollegoiden (2018) tekemän selvityksen mukaan oppilashuoltoon on oltu erittäin tyytyväisiä. Oppilashuoltopalvelut mahdollistavat perheille tukea arjen hallintaan ja he voivat myös itse olla yhteydessä haluamaansa tahoon.

4.2 Erityinen tuki esiopetusryhmässä

Erityinen tuki on siis korkein esiopetuksessa käytössä oleva kolmiportaisen tuen muoto ja sen päätöksen tekeminen vaatii lähes aina pedagogisen selvityksen. Kolmiportaisen tuen alemmat muodot ovat yleensä aina käytössä ennen erityiseen tukeen siirtymistä. Poikkeuksen tekee aiemmin mainittu perusopetuslain kohta, jonka mukaan psykologisen tai lääketieteellisen arvioon perusteella tuki voidaan antaa ilman muita selvityksiä tai alempia tuen muotoja. Oirelähäinen vammadiskurssi ilmenee usein erityisestä tuesta puhuttaessa, sillä tuen toteutumisen keinot nähdään lapsen kasvatuksen perustana.

Ketonen ja kollegat (2018) tuovat esiin lähtökohdan, jossa vamma nähdään ominaisuuksien kirjona häiriön sijaan. Heidän esiin tuoma lähtökohta on osa positiivisen pedagogiikan diskursia, toisaalta samaan aikaan kehitysdiskurssiin kuuluu oleellisena osana lapsen poikkeavuuden toteaminen. Onkin näkökulmasta kiinni, että kumpaan diskurssiin ajattelu lokeroidaan. Erityiseen tukeen ei kuitenkaan aina liity vamma vaan se voi sisältää haasteita kielellisessä kehityksessä, yleisen kehityksen viivästyttämisessä tai tunne-elämän kehityksessä (Alijoki, 2006). Lapsi voi tarvita tukea yhden tai useamman haasteen vuoksi. Määritelmät ja diagnoosit voivat olla haasteiden moninaisuuden vuoksi lapsen kohdalla epätarkkoja, jolloin lapsi päätyy yhteen muottiin tuen saamiseksi (Alijoki, 2006). Erityisen tuen päätöksen saamiseksi täytyy siis tehdä pedagoginen selvitys, jolloin lapsen tilanne sekä haasteet tulee arvioida monialaisessa yhteistyössä. Tällöin voimme olettaa, että yhden ihmisen toimintaan vaikuttava diskurssi ei saa valtaa lapsen tuesta päätettäessä.

Suunnitelmallisuus ja kokonaisvaltaisuus on tuen keskeisin ydin (Opetushallitus, 2016). Erityinen tuki esiopetuksessa tarkoittaa keinoja rakentaa arkea lapselle niin, että se olisi suunnitelmallisesti tuettua ja rutinoitua. Erityinen tuki voi myös mahdollistaa sen, että lapsella on henkilökohtainen avustaja tai vaihtoehtoisesti ryhmäkohtainen avustaja, joka on kuitenkin keskittynyt hänen avustamiseensa. Erityistä tukea toteutettaessa kaikki on kirjattava lapsen omaan henkilökohtaiseen esiopetussuunnitelmaansa (Halinen, Koivula & Virtanen, 2005). Tätä suunnitelmaa on seurattava ja arvioitava läpi esiopetusvuoden. Lapsen esiopetussuunnitelmasta tulee ilmetä kasvulle ja kehitykselle asetetut tavoitteet, arvio lapsen vahvuuksista sekä vaikeuksista, oppimisympäristöön liittyvät muutostarpeet sekä tuki- ja oppilashuoltopalveluiden vastaavat tahot sekä niiden seuranta ja arviointi (Halinen, ym., 2005).

Erityisen tuen lapsista käytetään niin positiivisia kuin negatiivisia ilmauksia. Korkalainen (2009) toi esiin diagnoosin kautta puhumisen, ominaisuuksien kautta puhumisen sekä lapsen käyttäytymisen kautta tuodun nimeämisen. Näistä vaikeimmaksi koettiin käyttäytymisen kanssa olevat haasteet (Korkalainen, 2009, s. 134). Tämä kuuluu ongelmadiskurssiin, jolloin lapsesta aletaan puhumaan vain hänen haasteidensa kautta. Käyttäytymiseen liittyvät haasteet ovat arjessa usein eniten esillä, sillä ne usein vaikuttavat ryhmän muiden lasten toimintaan. Lapsen tunne-elämän ja sosiaalisen kehityksen välillä ei kuitenkaan ole eroa, vaan ne ovat integroituna toisiinsa (Pihlaja, 2005, s.60). Lapsen potentiaalin tunnistaminen auttaa opettajaa kääntämään haastavat tilanteet myönteisiksi oppimistilanteiksi (Gebbie, Ceglowski, Taylor & Miels, 2012).

Gebbien ja kollegoiden (2012) tutkimukseen osallistuneella opettajalla oli ongelmadiskurssin kaltainen ajatusmalli ryhmässä olevista haastavista lapsista. Lapset määritettiin tutkimuksen alussa taakaksi opetukselle, kunnes tutkimuksen edetessä opettaja alkoi päästä ongelmadiskurssista irti vaihtaen sen positiiviseen pedagogiikkaan. Tutkimuksen aikana hän sai käännettyä lasten vahvuudet osaksi arkea asettamalla heille pieniä tehtäviä pitkin päivää toisten auttamiseksi (Gebbie, ym., 2012). Ajatusmallin muuttuminen näin yksinkertaisesti ei kuitenkaan ole itsestään selvää. Opettaja on vastuussa lasten lisäksi omasta kyvystään toimia ammatillisesti (Ojala, 2015). Vaikeasti juurtuneet diskurssit voivat pahentaa opettajan kokemaa taakkaa opetuksesta, vaikka tilanteiden ratkeaminen olisi vain muutaman erilaisen ajatusmallin päässä. Lapsen toimijuuden hyödyntäminen on askel kohti erityistä tukea tarvitsevan lapsen neutraalia kohtaamista (Määttä & Rantala, 2016).

Erityisyyttä ei ole teoreettisesti haluttu määrittää, sillä sen koetaan olevan kiertoilmaisu vammaisuutta kuvastaville sanoille (Hermanfors, 2017). Erilaisuuteen kuuluu usein osana normaaliuden määrittäminen. Määttä ja Rantala (2016) korostavat voimakkaasti tavallisuuden käsitteen hyödyntämistä jokaisen lapsen kohdalla, sillä erilaiset stigmaat aiheuttavat helposti lapsen syrjäytymistä. Hermanfors (2017) tuo esiin sosiaalisen oikeudenmukaisuuden kautta ilmenevän puhettavan huomioivan jokaisen lapsen moninaisuudet etuna ryhmälle. Kulttuuriset käytännöt ovat myös osaltaan määrittämässä erilaisuutta ja siihen liittyvää moninaisuutta (Hermanfors, 2017).

4.3 Inklusion tuomat käytännöt

Inklusio on käsitteenä käytössä ympäri maailman. Se usein liitetään erityisesti koulumaailmaan, mutta se on ajankohtainen myös varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Suomen koulujärjestelmä mahdollistaa kaikille lapsille tasavertaisen mahdollisuuden akateemiselle tulevaisuudelle toisin kuin monissa muissa maissa, joissa yksityiskoulut mahdollistavat vain varakkaalle väestölle paremman akateemisen tulevaisuuden (Moberg & Savolainen, 2009, s. 76). Suomessa tämä yhteinen tasa-arvoinen koulutus alkaa esiopetuksesta sen ollessa nykyään kaikille pakollista. Inklusion todelliselle käynnistymiselle kansainvälisesti oleellinen tapahtuma oli Salamancan julistus. Tämän julistuksen avulla pyrittiin mahdollistamaan tasa-arvoinen koulutus vammaisille ja muille tukea tarvitseville lapsille yhteisessä koulussa (Unesco, 1994).

Opettajan myönteinen asenne inklusiota kohtaan auttaa ryhmän jokaista lasta menestymään (Bryant, 2018). Tätä ajatusta tulisikin positiivisen diskurssin avulla korostaa, jotta jokaisen

opettajan oma minäpystyvyys kasvaisi yhtä lailla kuin lastenkin. Inklusioon liittyy kuitenkin paljon ristiriitaisuutta. Sanotaan, että inklusiolle ei olisi yhtä oikeaa määrittelyä (Moberg & Savolainen, 2009; Viitala, 2018; Booth, 2011) vaan käsitteen moniulotteisuus saa sen näyttäytymään erilaisena näkökulmien mukaan. Yhteinen koulu kaikille on kuitenkin inklusion keskeisin ajatus. Inklusiota on perusteltu sosiaalisella oikeudenmukaisuudella (Moberg & Savolainen, 2009) ja tasa-arvon toteutumisella (Viitala, 2018). Opettajilla on valtava merkitys inklusion toteutumiseen, sillä he luovat raamit opetukselle (Bryant, 2018). Varhaiskasvatuksen opettaja on tällöin vastuussa siitä diskurssista mitä hän käyttää toiminnan ohjaamisessa.

Inklusiivinen kasvatus pohjautuu tähän inklusion ideologiaan (Viitala, 2018, s. 55). Inklusiivisen kasvatuksen tarkoituksena on hyödyttää tukea tarvitsevien lasten ohella kaikkia ryhmässä olevia lapsia (Viitala, 2018). Inklusiivinen kasvatus tarvitsee rinnalleen positiivisen pedagogiikan diskurssin kaltaisia ajatusmaailmoita. Lasten vahvuuksien esiin tuominen vähentää vammaisuuteen liittyvää stigmaa (Viitala, 2018, s. 56). Inklusiivisen kasvatuksen tavoitteena on myös poistaa niitä tekijöitä, jotka aiheuttavat kontekstuaalista erilaisuutta (Hermanfors, 2017). Inklusiivisessa kasvatuksessa muutetaan ympäristöä lapsen sijaan (Viitala, 2018).

Inklusio sekoitetaankin monesti integraatioon ja samankaltaisista muuttujista huolimatta ne ovat käsitteinä erilaiset. Inklusion tavoitteena on tuoda lapsen tarvitsemat tukitoimet hänen omaan ympäristöönsä sen sijaan, että hänet sijoitettaisiin integraation ajatuksen mukaisesti tavalliseen ympäristöön (Viitala, 2018, s. 54–55). Integraatio ajattelu yrittää poistaa ongelmadiskurssin tuomaa leimaa kieltämällä lapsen ongelmien siirtämisen esiopetuksen ulkopuoliselle taholle, mutta samalla se jää kehitysdiskurssin tasolle, jossa lapsi edelleen nähdään muista poikkeavana. Inklusio onnistuessaan korostaa lapsen vahvuuksia ja tuo hänelle tarvittavat muutokset ilman stigmaa erilaisuudesta.

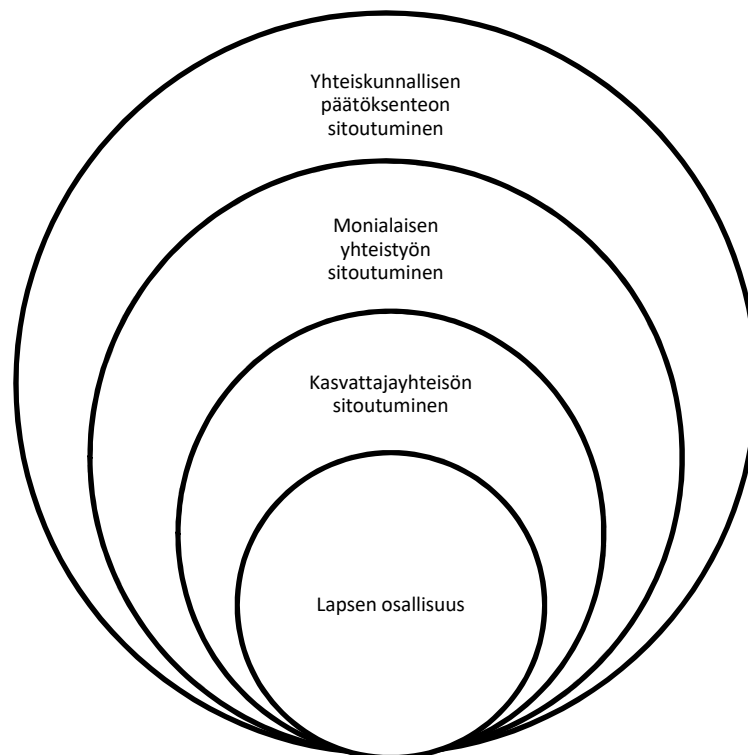
Aikuisten on usein lapsia vaikeampi sopeutua uusiin toimintamalleihin ja ympäristöihin (Mogharreban & Bruns, 2009). Tämä voi vaikuttaa erilaisten asenteiden muodostumiseen, jos tilanteeseen ei pystytä sopeutumaan. Lapsille muodostuu varhain erilaisia asenteita yhteiskunnassa vallitsevasta erilaisuudesta ja aikuisten arvostava asenne muita kohtaan vaikuttaa positiivisesti lasten käyttäytymiseen muita ihmisiä kohtaan (Hermanfors, 2017). Positiiviset asenteet aikuisten ja lasten keskuudessa edistävät inklusion tavoitteiden toteutumista (Pihlaja, 2009). Tavoitteet tulee asettaa yhdessä tiimin kanssa, jotta jokainen tietää mihin tähdätään niin yhdessä kuin yksilöidenkin osalta. Inklusiota toteuttaessa on myös oleellista, että tiimillä on yhteiset säännöt, joiden avulla toimitaan kohti yhteistä määränpäättä (Mogharreban & Bruns, 2009).

Myös inklusion arvoihin sitoutuminen on tärkeää jokaisen tukea antavan tahon osalta (Viitala, 2018, s. 57).

Viitala (2018) tuo esiin kolme eri tahoja, joiden sitoutuminen inklusiiviseen kasvatukseen lisää lapsen osallisuuden kokemusta (kuvio 1). Kasvattajayhteisön sitoutuminen konkretisoituu esiopetuksen tasolla. Aiempien tutkimusten valossa varhaiskasvatuksen opettajien asenteet inklusiivista kasvatusta kohtaan ovat olleen myönteisiä (Viitala, 2018). Tämä sisältää myös opettajien kokemuksen omasta pystyvyydestä toteuttaa inklusiivista kasvatusta. Monialaiseen yhteistyöhön sitoutumisessa pääroolissa ovat lapsen lähiympäristössä toimivien henkilöiden suhtautuminen lapsen koulutukseen vaikuttavissa päätöksissä. Vanhempien osallisuus korostuu monialaisessa yhteistyössä ja yhteinen päämäärä lapsen tulevaisuudelle on heidän ohjattavissa (Viitala, 2018). Viimeisenä tahona on yhteiskunnallisen päätöksen teon sitoutuminen inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden kehittämisessä. Opetussuunnitelmat ohjaavat inklusiivisen kasvatuksen järjestämiseen, mutta vastuu sen toteutumisesta on esiopetuksen järjestäjällä (Viitala, 2018).

Kuvio 1 Inklusiivisen kasvatuksen toimintakehä

Mukaillen Viitala (2018)



5 Esiopetus muuttuvassa maailmassa

5.1 Esiopetuksen monet ympäristöt

Esiopetusta järjestetään niin varhaiskasvatuksen yhteydessä kuin kouluillakin. Esiopetus mielletäänkin usein suoraan osaksi varhaiskasvatusta, vaikka se on itsenäinen kokonaisuus. Tämä tulee ilmi esimerkiksi Bryantin (2018) tekemässä tutkimuksessa, jossa esiopetuksen opettajat nähtiin vain lastenvahteina. Esiopetuksen järjestäminen ei ole paikkasidonnaista vaan siinä hyödynnetään monipuolisia oppimisympäristöjä niin sisällä kuin ulkona (Opetushallitus, 2016, s. 23–24). Esiopetusta on niin kunnallisella puolella kuin yksityistenkin järjestämänä. Esiopetuksen tavoitteet määräytyvät Esiopetussuunnitelman perusteissa (2016), jolloin varhaiskasvatuksen opettajalla on velvollisuus toteuttaa kaikille yhtenäisten tavoitteiden mukaista toimintaa ja opetusta ympäristöstä riippumatta. Esiopetusta voidaan järjestää myös täydellisenä kielikylpynä. Tämä tarkoittaa sitä, että opetus järjestetään esiopetuksesta perusopetukseen kokonaan toisella kotimaisella kielellä (Opetushallitus, 2016).

Esiopetuksen kuuluminen perusopetuslain alaiseksi kuvastaa sen pyrkimystä johdattaa lapsi koulumaailmaan. Koulun yhteydessä olevaan esiopetukseen osallistuvat lapset saavat siihen konkreettisen kosketuksen jo esiopetusvuoden aikana. Osa esiopetusryhmistä toimii myös kouluissa yhdessä alkuopetuksen ensimmäisen vuosiluokan kanssa. Lapsen ja huoltajan tulee kuitenkin kaikissa tapauksissa saada mahdollisuus tutustua uuteen oppimisympäristöön, toimintaan sekä henkilökuntaan ennen esi- tai perusopetuksen alkamista (Opetushallitus, 2016). Tämä järjestetään usein avoimien ovien päivänä keväisin, jolloin lapsen tulevat opettajat esittäytyvät ja esittelevät toimintaa sekä oppimisympäristöä monin eri keinoin.

Varhaiskasvatuksen yhteydessä järjestetään nykyään suurin osa pidennetyn oppivelvollisuuden omaavien lasten esiopetuksesta, kun aikaisemmin sitä on järjestetty myös erityiskouluissa (Viljamaa & Takala, 2017). Lapsen osallistuminen tavallisen esiopetusryhmän mukana on suositeltavaa, kun on kyse kehityksellisistä viivästyistä (Alijoki, 2006). Tämä perustuu Vygotskilaiseen ajatteluun lapsen toimimisesta lähikehityksen vyöhykkeellä. Vygotskin mukaan lapsi oppii itseään taitavammilta sosiaalisessa ympäristössä (Smidt, 2009). Vertaisryhmä onkin keskeisessä roolissa esiopetussuunnitelman mukaisessa toiminnan järjestämisessä sekä tavoitteissa (Opetushallitus, 2016). Vertaisryhmät mahdollistavat esiopetuksessa myös kehitysdiskurssin käytön, sillä lapsen ajatellaan inklusion mukaisesti sopeutuvan tavalliseen ryhmään, vaikka hänellä onkin muista hieman poikkeavia haasteita. Lapsen identiteetti voi tällöin muodostua

suoraan sen kautta, että hänen korostetaan olevan erilainen kuin muut. Toisaalta varhaiskasvatuksen opettajalla on rooli osoittaa positiivisen pedagogiikan diskurssin kautta lapsen vahvuudet hänen erilaisuudestaan huolimatta.

Esiopetuksen ja perusopetuksen henkilöstön tulee myös tutustua toistensa oppimisympäristöihin ja olla tietoisia toistensa toiminnasta (Opetushallitus, 2016, s. 24). Eri ympäristöihin kuuluu oleellisena osana erilaiset toimintatavat. Suomessa vallitsevissa opetussuunnitelmissa on pyritty lapsilähtöisyyteen sekä lasten osallisuuden ja toimijuuden mahdollistamiseen. Opetussuunnitelmien kehittämisessä on ollut avainasemassa johdonmukaisuus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja perusopetukseen (Opetushallitus, 2016; Opetushallitus, 2018). Lapsilähtöisten toimintatapojen lisäksi on tärkeää hyödyntää myös aikuisjohtoisia malleja, jotta saadaan paras mahdollinen aktiviteettipainotteinen ja opetuksellinen arki toteutumaan esiopetuksessa (Ojala, 2015, s. 109).

5.2 Yhteistyön toteutuminen esiopetuksessa

Inklusion toteuttamiseen kuuluu tärkeänä osana moniammatillinen yhteistyö (Lindqvist & Nilholm, 2013), joka tapahtuu arjessa varhaiskasvatuksen opettajan, päiväkodin johtajan ja varhaiserityisopettajan välillä. Yhteistyössä mukana on tarvittaessa myös sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaisia. Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) määritetään, että *”Varhaiskasvatuksen järjestäjän ja tuottajan on tarpeen mukaan toimittava yhteistyössä sosiaali- ja terveydenhuollosta vastaavien tahojen kanssa lapsen tarvitseman tuen ja palvelujen kokonaisuuden arvioimiseksi, suunnittelemiseksi ja toteuttamiseksi.”* Tämä yhteistyö näkyy konkreettisesti arjessa puhe- ja toimintaterapeuttien sekä fysioterapeuttien käynteinä päiväkodeilla. Näihin tukitoimiin tarvitaan päiväkodin ulkopuolisen asiantuntijan lausunto (Pihlaja, 2009). Nämä terveydenhuollon mahdollistamat tukimuodot korostuvat erityisesti niiden lasten kohdalla, jotka osallistuvat varhaiskasvatukseen ennen esiopetusta.

Inklusion toimivuuden mahdollistamiseksi resurssit ovat merkittävä tekijä (Pihlaja, 2009). Korkalaisen (2009) tutkimuksessa tuli ilmi, että muuttuneen maailman vuoksi aiemmin lastentarhanopettajan koulutuksen käyneet haluavat saada täydennyskoulutusta, jotta heillä olisi keino toimia nykypäivän haasteiden keskellä. Samassa tutkimuksessa tuli ilmi, että tietoisuus erityisen tuen taustalla vaikuttavista tekijöistä oli vähäistä ja varhaiserityiskasvatus nähtiin erillisenä osana (Korkalainen, 2009, s. 132). Tämä erillisenä osana kokeminen voi liittyä siihen, että

erityisopettajien osa-aikainen työskentely lapsiryhmissä on yksi yleisimmistä tukitoimista pedagogisten tukitoimien ohella erityisen tuen piirissä (Paananen, ym., 2018, s. 41). Näin ollen toistuvasti varhaiskasvatuksen opettaja huomaa vastuun siirtyvän itseltä pois eikä täten koe tuen järjestämistä omaksi velvollisuudekseen.

On oleellista pohtia aiheuttaako resurssipula tragediadiskurssin kaltaista menettelyä. Lapsen vamma voi aiheuttaa suuria haasteita arkeen ja mikäli näiden haasteiden tukemiseen ei löydy resursseja niin vamma voidaan yrittää sivuuttaa, jotta sen arkaluontoisuus ei korostuisi. Vamman näkeminen muussa kuin tragedian valossa on haastavaa, kun varhaiskasvatuksen opettaja pyrkii ymmärtämään lasta ilman tarvittavaa monialaista yhteistyötä. Eskelisen ja Hjeltin (2017) tekemässä selvityksessä resurssipula oli henkilöstön vaihtuvuuden ja toimintakäytäntöjen puutteiden ohella yksi merkittävimmistä syistä siihen, etteivät lapselle suunnitellut tukimenetelmät olleet toteutuneet. Myös pula monialaisesta tukiverkosta kuten puheterapeuteista tuli ilmi tässä yhteydessä (Eskelinen & Hjelt, 2017, s. 61). Resurssipula on myös yhteydessä ongelmadiskurssiin, sillä lapsi voi muodostua isoksi taakaksi varhaiskasvatuksen opettajalle.

Varhaiserityisopettajilla on Viljamaan ja Takalan (2017) tutkimuksen mukaan keskimäärin viisi päiväkotia aiemman yhden sijaan, joista he vastaavat ja täten mahdollisuudet arjessa mukana olemiseen ovat vähentyneet merkittävästi inklusion aiheuttamien yhdistelyiden myötä. Kyseisessä tutkimuksessa tuli esiin myös lisääntynyt kiireen tuntu muuttuneiden työjärjestelyiden seurauksena. Varhaiserityisopettajien keskuudessa oli myös havaittavissa eriarvoisuutta lisäkoulutukseen pääsemiselle (Viljamaa & Takala, 2017). Varhaiserityisopettajat kokevat, että henkilökunnan asenteisiin tulee vaikuttaa, jotta he hyötyisivät täydennyskoulutuksesta eivätkä ajattelisi tuen toteuttamisen olevan erillistä muusta arjesta (Korkalainen, 2009, s. 132). Varhaiserityisopettajien asema on myös muuttunut vuosien saatossa. Nykyään heidän toimenkuvansa on olla työparina päiväkodin pedagogiselle johtajalle, mutta myös varhaiskasvatuksen opettajalle. Heidän konsultoimisensa on yksi tärkeimmistä yhteistyön muodoista varhaiskasvatuksen opettajan näkökulmasta. Yhteistyö vanhempien kanssa on niin varhaiserityisopettajille kuin varhaiskasvatuksen opettajillekin tärkein luottamuksen ja myönteisen ilmapiirin mahdollistaja (Hermanfors, 2017). Jokaisen vanhemman tietoisuus siitä, että lapset ovat yhtä arvokkaita haasteistaan riippumatta luo osaltaan myös myönteistä ilmapiiriä (Hermanfors, 2017).

5.3 Lapsen tukeminen siirtymävaiheessa

Esiopetusikäisen lapsen elämään kuuluu oleellisena osana siirtymävaiheet. Siirtymät mahdollistavat johdonmukaisen jatkumon lapselle päiväkodista kouluun ja siitä eteenpäin (Soini, ym., 2013, s. 6). Siirtymiä voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta. Tässä yhteydessä pohjaan siirtymiä Soinin ja kollegoiden (2013) esiin tuomaan Brofenbrennerin ekologiseen siirtymään, jossa vuorovaikutus tapahtuu niin yksilön kuin ympäristön välillä (Soini, ym., 2013, s. 6). Kuten aiemmin mainitsin, niin esiopetus on Suomessa ensimmäinen osa oppivelvollisuutta. Lapsi ei välttämättä ole siis ollut varhaiskasvatuksen piirissä ennen esiopetusta, jolloin se on ensimmäinen kosketuspinta uuteen ympäristöön ja uusiin ihmisiin.

Esiopetus suuntautuu tulevaan kouluun lähtöön, joka on suuri siirtymä ja elämänmuutos kaikille lapsille. Ne lapset, jotka ovat olleet varhaiskasvatuksessa ennen esiopetukseen siirtymistä päätyvät yleensä jatkamaan samassa ryhmässä olleiden ikätovereidensa kanssa. Lapsi ei välttämättä tunne etukäteen ketään ryhmästä, jos hän ei ole osallistunut ennen esiopetusta varhaiskasvatukseen tai osallistuu koululla järjestettävään esiopetukseen. Vertaisryhmien merkitys on oleellista huomioida, sillä niiden toimivuus mahdollistaa lapselle paremman siirtymän (Soini, ym., 2013, s. 7). Tuen palveluiden tarjoaminen lapselle mahdollisimman aikaisessa vaiheessa takaa lapselle vakaamman transition (Alijoki, 2006). Siirtymät parhaimmillaan vahvistavat lapsen minäkäsitystä ja haastaa lapsen käsitystä itsestään oppijana uudella tavalla osana vertikaalista siirtymää (Soini, ym., 2013).

Vertikaalinen siirtymä tapahtuu lapsen vaihtaessa varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja sieltä peruskouluun (Soini, ym., 2013). Nämä ovat niitä siirtymiä, jotka puhuttavat yleisesti eivätkä itsessään sisällä voimakkaita mahdollisuuksia diskurssien esiin tulemiselle. Horisontaaliset siirtymät puolestaan kohdistuvat lapsen kiinnittymiseen kasvatusyhteisöön ja -ympäristöön (Soini, ym., 2013). Näissä horisontaalisissa siirtymissä varhaiskasvatuksen opettajan merkitys kasvaa ja diskurssit pääsevät valloilleen. Yhteistyö lapsen siirtymissä tulee olla jatkumona varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja siitä alkuopetukseen (Peltonen, 2005, s. 19).

Alkuopetukseen siirtyminen on Suomessa lain mukaan sidoksissa ikään eikä lapsen kehitykseen. Erityisen tuen yhteydessä voi kuitenkin olla myös eroavaisuuksia normaaleihin siirtymiin. Perusopetuslain 27 § sanotaan, että *”Lapsella on oikeus aloittaa perusopetus vuotta säädettyä aikaisemmin, jos lapsella psykologisten ja tarvittaessa lääketieteellisten selvitysten perusteella on edellytykset suoriutua opiskelusta. Opetuksen järjestäjä voi mainittujen selvitysten perus-*

teella antaa lapselle luvan aloittaa perusopetus vuotta säädettyä myöhemmin” (Perusopetuslaki 628/1998) Lasten kohdalla odotukset siirtymissä kohdistuvat usein oppimiseen ja uusien kavereiden saamiseen (Eskelä-Haapanen, Lerkkanen, Rasku-Puttonen & Poikkeus, 2017). Varhaiskasvatuksen opettajan rooli siirtymissä on merkittävä, sillä hänen ammatillinen toimijuutensa on keskiössä (Soini, ym., 2013, s. 12). Näin ollen varhaiskasvatuksen opettajan tehtävänä on yhdessä perusopetuksen henkilökunnan kanssa suunnitella lapselle paras mahdollinen ryhmä ennen siirtymää. Erilaisten toimintamallien tunnistaminen ja yhteistyön syventäminen esikoulun ja alkuopetuksen ammattilaisten välillä antaa paremmat edellytykset siirtymien sujumisen kehittämiseksi (Soini, ym., 2013, s. 12). Erityistä tukea tarvitsevan lapsen siirtymän onnistumisessa on hyödynnettävä monialaista yhteistyötä.

Siirtymien ollessa yksilöiden vuorovaikutuksen lisäksi ympäristöön yhteydessä, niin muutoksen näkyminen tapahtuu lapselle jo ennen esiopetukseen siirtymistä. Esiopetukseen varatut tilat ovat monesti sisustettu numeroin ja kirjaimin, jolloin ympäristön ilmapiiri vaikuttaa muista ryhmistä poikkeavalle ja se asettaa tiettyjä odotuksia esiopetuksen toiminnalle (Rutanen & Karila, 2013, s. 21–22). Esiopetukseen liittyviä ympäristösidonnaisia odotuksia ei kuitenkaan ole, mikäli esikoulua järjestetään ilman vakituksia sisätiloja. Tällöin varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen osaaminen korostuu toiminnan järjestämisessä ja sen näyttämisessä vanhemmille.

Varhaiskasvatuksen opettajien asenteet ja toimintamallit vaikuttavat siis monen tekijän kautta lapsen siirtymävaiheeseen. Negatiivisten diskurssien kuten tragediadiskurssin ja ongelmadiskurssin muodostamat käsitykset lapsesta voivat siirtyä helposti varhaiskasvatuksen opettajan kautta lapsen tulevalle opettajalle yhteisten siirtymäkeskusteluiden aikana. Siirtymäkeskusteluiden tärkeys korostuu nimenomaan erityisen tuen lapsen kohdalla ja hänen tulevaisuutensa lepää opettajien harteilla. Vastuu siirtymävaiheen suunnittelusta on suuri ja sen kantaminen vaatii opettajalta ammatillista osaamista (Opetushallitus, 2016). Diagnoosilähtöisyys lapsen asioista keskustellessa johtaa tilanteen medikalisointiin, jonka myötä lapsen diagnoosi menee hänen vahvuuksiensa ohi. Lapsesta saatavaa monipuolista tietoa tulee käyttää pedagogisessa suunnittelussa ja opetuksen kehittämisessä (Opetushallitus, 2016).

6 Pohdinta

Positiivisen pedagogiikan diskurssi on ollut esillä suurimmassa osassa aiheesta tehdyissä tutkimuksissa, vaikka ne olisivat kohdistuneet alun perin negatiivisten diskurssien tutkimiseen. Tämä on ollut yllättävä löytö ottaen huomioon aiheeseen kohdistuvan negatiivisen stigman. Diskurssien kohdalla ei kuitenkaan ole selkeää rajaa, jonka avulla voitaisiin suoraan osoittaa lapsen kohtaamista ilmentävä puhetapa. Pyrkimys positiivisen pedagogiikan diskurssiajatteluun mahdollistaa negatiivisuuden pois kitkemistä ja lapsen yksilöllisyyden huomioimista. Esiopetukseen osallistuvat lapset luottavat erityisen paljon opettajaan, jolloin positiivisen asenteen välittäminen on entistä tärkeämpää (Bryant, 2018). Opettajan tietoisuus omasta puhetavasta ja käyttämästään diskurssista vaikuttaa siis hänen tapansa opettaa erityisen tuen tarpeessa olevia lapsia. Erilaisten asenteiden kehittymiseen vaikuttavat monenlaiset tekijät, kuten opettajan mahdollisuudet suunnitteluun yhteistyössä muiden ammattilaisten kanssa sekä ryhmäkoon hallittavuus (Bryant, 2018).

Opettajien asennoituminen työtä kohtaan korreloi heidän saamansa arvostuksen kanssa (Nislin, Paananen, Repo, Sajaniemi & Sims, 2015). Tämä tulee esiin myös yhteiskunnallisessa keskustelussa, kun puhutaan varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen kohdistuvista muutoksista. Tutkimukseni perusteella voimme havaita, että lähtökohta erityistä tukea tarvitsevan lapsen kohtaamiselle on positiivinen diskurssi. Se ei kuitenkaan näyttäydy automaattisesti vaan se vaatii systemaattista ajattelun työstämistä varhaiskasvatuksen opettajilta. Resurssipulan ja mahdollisen lisäkoulutuksen puute aiheuttaa varhaiskasvatuksen opettajien keskuudessa tiedottomuutta oikeista toimintamalleista, jolloin negatiiviset diskurssit ovat yksinkertaisia ymmärtää. Lapsen näkeminen diagnoosin kautta kuvastaa tarvetta ymmärtää tilannetta ja lapsen haasteita, vaikka niihin ei osattaisi suhtautua tarvittavalla neutraaliudella.

Monikulttuurisuuden lisääntyminen on myös ajankohtainen puheenaihe tuen tarpeista keskustellessa sen tuodessa uusia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen. Dervin (2013) tuo esiin ajatuksen siitä, että lapsen määrittäminen monikulttuuriseksi tai erilaiseksi on aina subjektiivista. Tämän vuoksi lapsi ei välttämättä koe kuuluvansa tähän erilaisuuden muottiin, sillä hänen identiteettinsä muotoutuu ympärillä vallitsevista olosuhteista (Dervin, 2013). Monikulttuurinen lapsi voi tarvita ylimääräistä apua ja tukitoimia pärjätäkseen esiopetuksessa, mutta se ei kuitenkaan tee hänestä erilaista. Viittala (2014), Dervin (2013) ja Alijoki (2006)

muun muassa tuovat esiin sen ajatuksen, että jokaisella lapsella on enemmän yhteistä kuin eroavaisuuksia oli lapsen kohdalla kyse kehityksellisistä haasteista, tuen tarpeista tai erilaisesta kulttuurista.

Vaikka kolmiportainen tuki on perusopetuslaissa asetettu ja esiopetussuunnitelmassa ohjeistettu niin silti tuen toteutuminen voi olla epävarmaa. Puolet yksityisistä palveluntuottajista eivät tarjoa lapselle erityiseen tukeen kuuluvia tukitoimia (Riitakorpi, ym., 2017). Kunnallisessa esiopetuksessa tuen toteutumattomuus johtuu riittävän henkilöstön ja toimintakäytäntöjen puutteista sekä monialaisen yhteistyön toimimattomuudesta (Eskelinen, Paananen, Suhonen & Alijoki, 2018). Tuen toteutumisen arviointiin liittyvässä tutkimuksessa tuli ilmi, että yleisen ja tehostetun tuen välillä siirtymät toimivat joustavasti, mutta erityinen tuki vaatii useamman kuu-kauden aikaa toteutuakseen (Paananen ym., 2018). Tämä aiheuttaa jälleen haasteita lyhyen esiopetusvuoden aikana, jolloin ongelmat mahdollisesti siirtyvät peruskoulun puolelle ennen kuin ne lapsen kohdalla saadaan ratkaistua. Nämä aiheuttavat tilanteita, joissa lapset joutuvat asuinpaikkansa perusteella eri asemiin eivätkä saa kehitykselleen tarvittavaa tukea.

Tutkimukseni aikana onkin herännyt kysymys tuen erilaisista toteutumistavoista yksityisessä ja kunnallisessa esiopetuksessa. Tämä olisi erinomainen aihe tutkia lisää ja saada empiirisen tutkimuksen avulla tietoa perheiden konkreettisista kokemuksista yksityisten ja kunnallisten päiväkotien tuen järjestämisen eroista. Tuen järjestämisen ja toteutumisen tutkimusta tulisi laajentaa myös varhaiskasvatuksen puolelle, jossa ei toistaiseksi ole valtakunnallisesti yhtenäisiä tuen määritelmiä käytössä. Paananen ja kumppanit (2018) tuovat myös esiin tarpeen tutkimukselle tuen järjestelyistä ja tuen riittävydestä vanhempien sekä henkilökunnan arvioimana unohtamatta tuen tarpeessa olevien lasten näkökulmaa esiopetuksen arjesta.

Tutkimukseni luotettavuutta vahvistavat ajankohtaiset opetusministeriön tuottamat tutkimustulokset esiopetuksessa järjestettyjen tukimuotojen toteutumisesta. Samaan aikaan tutkimukseni herättää monenlaisia kysymyksiä, joihin vastaaminen vaatii lisätutkimuksia. Varhaiskasvatuksen opettajien asenteista puhuttaessa on hyvä huomioida se, että emme voi puhua toisten puolesta vaan kattavan käsityksen saamiseksi tulee kerätä empiirinen aineisto. Tätä ei omassa tutkimuksessani ole, joten käsittelemäni asenteet ja toimintatavat ovat muodostuneet eri diskursioiden avulla. Nämä diskurssit ovat toimineet peileinä tutkimustuloksille ja teorialle, jonka myötä ne tiivistävät laajoja ajattelumaailmoita yksinkertaiseen muotoon.

Lähteet

- Alijoki, A. (2006). Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen – tukitoimet ja suoriutuminen. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopiston käyttämistieteellinen tiedekunta.
- Booth, T. (2011). The name of the rose: inclusive values into action in teacher education. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 41(3), 303–318.
- Bryant, J.P. (2018). A phenomenological study of preschool teachers' experiences and perspectives on inclusion practices. *Cogent Education* 5(1), 1549005, DOI:10.1080/2331186X.2018.1549005
- Dervin, F. (2013). Towards Post-intercultural Education in Finland? Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.) *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen*. Oppaat ja käsikirjat 2013:9. s. 21–31. Helsinki: Opetushallitus.
- Eskelinen, M., & Paananen, M. (2018). Lapsen tuen toteutuminen yksityisissä päiväkodeissa. *eErika: Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia*, 2018 (2), s. 4–9.
- Eskelinen, M., Paananen, M., Suhonen, E. & Alijoki, A. (2018). Kuntaryhmäkohtaiset ja alueelliset erot tuen järjestelyissä varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Teoksessa M-P. Vainikainen, M. Lintuvuori, M. Paananen, M. Eskelinen, T. Kirjavainen, N. Hienonen, ... R. Hotulainen (toim.) *Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55/2018, s. 46–51.
- Eskelä-Haapanen, S., Lerkkanen, M.-K., Rasku-Puttonen, H., & Poikkeus, A.-M. (2017). Children's beliefs concerning school transition. *Early Child Development and Care*, 187(9), s. 1446–1459. DOI:10.1080/03004430.2016.1177041
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (8.painos) Tampere: Vastapaino.
- Eskonen, H. (27.4.2018). Lastentarhanopettajien poikkeuksellinen kampanja vyöryttää tuhansittain palkkavaatimuksia päiväkodeihin tänään – "Ammattiliitot eivät ole onnistuneet palkkojen korotuksissa" Haettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-10178483>
- Eskonen, H. (16.5.2018). Epäiletkö, että lapsesi päiväkodissa on liian vähän aikuisia ja ryhmät suurempia kuin laki sallii? Katso 5 ohjetta, miten toimia. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-10208552>

- Halinen, I., Koivula, P. & Virtanen, P. (2005). Opetussuunnitelma erityisopetuksen järjestämisen tukena. Teoksessa H. Peltonen (toim.) *Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi*. s. 130–185. Helsinki: Opetushallitus.
- Hermanfors, K. (2017). Inklusiivinen varhaiskasvatus – itsestäänselvääkö? *Kasvatus & aika* 11(3), 91–95.
- Korkalainen, P. (2009). *Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen. Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiseryityiskasvatuksen toimintaympäristössä*. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2015). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. s. 224–242. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Lastensuojelulaki (417/2017).
- Leskisenoja, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Lindqvist, G. & Nilholm, C. (2013). Making schools inclusive? Educational leaders' views on how to work with children in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 95–110, DOI:10.1080/13603116.2011.580466
- Lummelahti, L. (2001). *Yksilöllinen esiopetus*. Helsinki: Tammi.
- Metsämuuronen, J. (2011). Metodologian perusteet ihmistieteissä. Teoksessa J. Metsämuuronen, P. Luoma, T. P. Karjalainen, K. Reinikainen, J. Virtanen, T. Rantala, ... S. Sandelin-Benkö (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. s. 18–75. Helsinki: Methelp.
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2009). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Eryityspedagogiikan perusteet*. s. 75–99. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Mogharreban, C. C. & Bruns, D. A. (2009). Moving to Inclusive Pre-Kindergarten Classrooms: Lessons from the Field. *Early Childhood Educational Journal*, 36(5), s. 407–414. DOI:10.1007/s10643-008-0301-0
- Määttä, P. & Rantala, A. (2016). *Tavallisen erityinen lapsi – Onnistuneen yhteistyön arvoitusta ratkomassa*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Niikko, A. (2018). Dekonstruktio kvalitatiivisessa tutkimuksessa: piilomerkitusten ja ristiriitojen etsintää ja tulkintaa. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. s. 88–104. Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Nislin, M.A., Paananen, M., Repo, L., Sajaniemi, N. & Sims, M. (2015). Working with children with special needs in Finnish kindergartens: Professionals and/or specialists? *South African journal of Childhood education, (SAJCE)*, 5(3), <http://dx.doi.org/10.4102/sajce.v5i3.368>
- Ojala, M. (2015). *Varhaiskasvatus, esiopetus ja koulun alku lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta*. Helsingin yliopiston tutkimuksia 368. Helsinki: Unigrafia Oy.
- Opetushallitus (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Opetushallitus: Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2018.pdf
- Opetushallitus (2016). *Esiopetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus: Määräykset ja ohjeet 2016:1. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiope-tuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013).
- Paananen, M., Eskelinen, M., Suhonen, E. & Alijoki, A. (2018). Tuen järjestelyt varhaiskasvatuksessa. Teoksessa M-P. Vainikainen, M. Lintuvuori, M. Paananen, M. Eskelinen, T. Kirjavainen, N. Hienonen, ... R. Hotulainen (toim.) *Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet*. s. 15–45. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55/2018.
- Peltonen, H. (2005). Kodin ja koulun yhteistyö. Teoksessa H. Peltonen (toim.) *Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi*. s. 16–39. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki (628/1998). 17§, 26a §, 27 §
- Pihlaja, P. (2005). *Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoitossa*. Akateeminen väitöskirja. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Pihlaja, P. (2009). Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – Näkökulmana inkluusio. *Kasvatus* 49(2), s. 146–157.
- Pihlaja, P. & Neitola, M. (2017). Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & aika* 11(3), s. 70–91.
- Riitakorpi, J., Alila, K. & Kahiluoto, T. (2017). *Varhaiskasvatuksen yksityiset palvelut. Valta-kunnallinen selvitys 2015*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:3. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-449-8>
- Rutanen, N. & Karila, K. (2013). Institutionaaliset siirtymät alle kolmivuotiaista viskareiden ja eskareiden kautta kouluun. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (toim.) *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. s. 17–24. Raportit ja selvitykset 2013:17. Helsinki: Opetushallitus.

- Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovellutuksiin. Vaasan yliopiston julkaisuja.
- Smidt, S. (2009). *Introducing Vygotsky: A guide for practitioners and students in early years education*. London: Routledge.
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. (2013). Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (toim.) *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. s. 6–16. Raportit ja selvitykset 2013:17. Helsinki: Opetushallitus.
- Tolpo, A. (3.4.2017). Päiväkotien ryhmäkoot karkasivat käsistä – yksi hoitaja yrittää selvitä jopa 14 lapsen kanssa. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-9541574>
- Unesco (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> (Luettu 27.7.2019)
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2015). *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Varhaiskasvatuslaki (540/2018).
- Vehkakoski, T. (2006). Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Viitala, R. (2018). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*. s. 51–77. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Viittala, K. (2014). Lapsuus ja erityinen tuki päivähoitossa. Teoksessa E. Kontu & E. Suhonen (toim.) *Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus*. s. 9–33. Helsinki: Palmenia.
- Viljamaa, E. & Takala, M. (2017). Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research* 6(2), s. 207–229.