



Juntunen Jenni & Juustila Virpi

”Paperilla lukee sieviä korulauseita tukiasioihin liittyen, mutta...” - Varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä kolmitasoisesta tuesta ja inklusiosta varhaiskasvatuksessa lakiuudistuksen jälkeen

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatuksen maisteriohjelma
2024

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

”Paperilla lukee sieviä korulauseita tukiasioihin liittyen, mutta...” – Varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä kolmitasoisesta tuesta ja inklusiosta varhaiskasvatuksessa lakiuudistuksen jälkeen (Jenni Juntunen ja Virpi Juustila)

Tutkielman tyyppi, 71 sivua

Huhtikuu 2024

Viimeisin varhaiskasvatuslain muutos astui voimaan syksyllä 2022, jonka myötä kolmitasoinen tuki ja sen toteuttaminen inklusiivisten periaatteiden mukaisesti tuli virallisesti osaksi varhaiskasvatusta. Tutkielman tavoitteena on selvittää varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä kolmitasoisesta tuesta ja inklusiosta varhaiskasvatuksessa lakiuudistuksen jälkeen. Varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset kolmitasoisesta tuen toteuttamisesta inklusiivisten periaatteiden mukaisesti antaa realistisen ja ajankohtaisen katsauksen varhaiskasvatuksen kentältä tuen toteuttamisesta ja niihin kohdistuvista näkemyksistä. Lapsen tuen toteutumiseen varhaiskasvatuksessa on syytä kiinnittää huomiota, jotta jokainen lapsi saa mahdollisuuden aloittaa koulu-polkinsa samalta viivalta muiden lasten kanssa. Lakimuutos on astunut vasta voimaan, joten siitä tehdyt tutkimukset antavat arvokasta tietoa sen kehityskohdista.

Tutkimuksen aineisto on peräisin VakaTuki -hankkeen järjestämistä ryhmähaastatteluista, joissa varhaiskasvatuksen opettajat vastasivat ennalta sovittuihin kysymyksiin. Haastatteluihin osallistui yhteensä kahdeksan varhaiskasvatuksen opettajaa ja haastattelut pidettiin kolmessa eri ryhmässä. Tutkielma toteutetaan laadullisena tutkimuksena ja se pohjautuu ihmisten kokemuksiin, jonka vuoksi tutkielmaa lähestytään fenomenologisesti. Aineiston analyysissä hyödynnetään teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä.

Tutkielman tulokset osoittavat varhaiskasvatuksen opettajien suhtautuvan kolmitasoisesta tuen jalkautumiseen pääosin myönteisesti. Myönteisenä asiana nähtiin muun muassa tuen jatkumon mahdollistaminen varhaiskasvatuksesta aina perusopetukseen. Inklusion käytännön toteuttamiseen suhtautuminen oli huomattavasti kielteisempää, mutta sen teoreettinen ulottuvuus nähtiin myönteisenä. Sekä kolmitasoisesta tuen että inklusion toteuttamisessa varhaiskasvatuksen opettajien pääasiallinen huolenaihe oli riittämättömät resurssit.

Avainsanat: Varhaiskasvatus, kolmitasoinen tuki, inklusio, varhaiskasvatuslaki

University of Oulu

Faculty of Education and Psychology

“There are meaningless phrases on paper about support, but...” – Early childhood education teachers’ views on three-level support and inclusion in early childhood education and care after the legislative reform (Jenni Juntunen & Virpi Juustila)

Master’s thesis, 71 pages

April 2024

The latest amendment to the Act on Early Childhood Education and Care entered into force in autumn 2022, with which three-level support and its implementation in accordance with inclusive principles officially became part of early childhood education and care. The aim of the thesis is to investigate the views of early childhood education teachers on three-level support and inclusion in early childhood education and care after the legislative reform. The experiences of early childhood education teachers provide a realistic and up-to-date overview of the implementation of support and views on it from the field of early childhood education. Attention should be paid to the implementation of child support in early childhood education and care so that every child has the opportunity to start their school path on an equal footing with other children. The legislative amendment has only just entered into force, so studies on it provide valuable information on its development points.

The research material comes from group interviews organised by the VakaTuki project, in which early childhood education teachers answered pre-agreed questions. A total of eight early childhood education teachers participated in the interviews and the interviews were held in three different groups. The thesis is carried out as qualitative research and it is based on people's experiences, which is why the thesis is approached phenomenologically. The analysis of the data mainly utilises theory-driven content analysis. The results of the thesis show that early childhood education teachers have a largely positive attitude towards the implementation of three-level support. A positive aspect was the possibility of a continuum of support from early childhood education and care all the way to basic education. Attitudes towards the practical implementation of inclusion were much more negative, but its theoretical dimension was seen as positive. In implementing both three-level support and inclusion, the main concern of early childhood educators was insufficient resources.

Keywords: Early childhood education, three-level support, inclusion, the Act on early childhood education

Sisältö

1	Johdanto	5
2	Varhaiskasvatus instituutiona	7
3	Varhaiskasvatuksen oikeudellinen viitekehys	11
3.1	Laki lasten päivähoidosta (36/1973)	11
3.2	Sovellettava sosiaalihuollon lainsäädäntö	12
3.3	Varhaiskasvatuslaki korvaa päivähoitolain – Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta (580/2015).....	14
3.4	Varhaiskasvatuslaki 540/2018	15
3.5	Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta 1183/2021	17
3.6	Muita varhaiskasvatusta sääteleviä lakeja	18
3.6.1	<i>Perustuslaki 731/1999</i>	19
3.6.2	<i>YK:n lasten oikeuksien yleissopimus 60/1991</i>	20
4	Kolmitasoinen tuki	22
4.1	Yleinen tuki.....	24
4.2	Tehostettu tuki	25
4.3	Erityinen tuki	26
4.4	Tuen tasoilla liikkuminen.....	26
5	Integraatio ja inklusio varhaiskasvatuksessa	28
5.1	Integraatio	28
5.2	Inklusio	29
5.3	Inklusion kritiikki.....	31
6	Tutkielman tavoite ja toteutus	33
6.1	Kvalitatiivinen tutkimus ja fenomenologinen lähestymistapa	34
6.2	Aineiston kuvaus.....	35
6.3	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	36
7	Aineiston analyysi	39
8	Tulokset	45
8.1	Varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksen kolmitasoisesta tuesta	45
8.2	Varhaiskasvatuksen opettajien ajatuksia inklusiosta.....	50
9	Johtopäätökset ja pohdinta	55
9.1	Eettisyys ja luotettavuus.....	58
9.2	Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusideat	60
	Lähteet	62

1 Johdanto

Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) linjataan varhaiskasvatuksen tehtävänä olevan lapsen tuen tarpeiden tunnistaminen ja tarkoituksenmukaisten tukitoimien tarjoaminen tarvittaessa moniammatillisessa yhteistyössä. Syksyllä 2022 voimaan astuneen varhaiskasvatuslain muutoksen (1183/2021) myötä lapsen tuen toteuttamiseen liittyviä linjauksia tarkennettiin. Uudistuksen myötä lakiin lisättiin pykälät liittyen kolmitasoisien tuen toteuttamiseen ja tuen tarpeen arviointiin varhaiskasvatuksessa. Koko maan kattavan linjauksen myötä tuen tarjoaminen kuntien välillä yhtenäistyi. Varhaiskasvatuslain muutoksen (1183/2021) voimaan astumisen myötä kiinnostuimme tutkimaan varhaiskasvatuslain kehitystä ja sen muutoksien vaikutuksia käytännön kasvatustyöhön. Aiheen valintaan vaikutti oman kiinnostuksemme lisäksi sen ajankohtaisuus, alle kouluikäisten lasten tuen tarpeiden lisääntyminen ja halu lisätä omaa sekä muiden varhaiskasvatuksen opettajien tietoisuutta aiheeseen liittyen. Kolmitasoinen tuki varhaiskasvatuslain (540/2018) linjaamana on varhaiskasvatuksessa tuore sekä vielä varsin vähän tutkittu aihe. Aiheemme kanssa samankaltaisen pro gradu -tutkielman on tehnyt esimerkiksi Isaksson (2023), joka käsitteli tutkielmassaan varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemuksia varhaiskasvatuslain muutoksesta (1183/2021).

Koska ennen kouluikää lapsen kehityksessä tapahtuu tärkeitä muutoksia, myös varhaiskasvatuksella on merkitystä lapsen nykyhetken elämänlaatuun sekä tulevaan kehitykseen (Piaget, 1960; Vygotsky, 1978; Karila, 2016). Heinämäki (2005, s. 8–10) toteaa lasten tuen tarpeiden lisääntyneen sekä moninaistuneen varhaiskasvatuksessa, eikä lapsen tuen saaminen rajoitu vain erityisvarhaiskasvatukseen. Hänen mukaansa on tärkeää arvioida lapsen yksilöllistä kehitystä ja tarjota tukea oikeaan aikaan. Näiden tietojen valossa voidaan todeta, että tuen tulisi olla mahdollisimman tehokasta ja yksilöllisesti suunniteltua varhaislapsuudesta lähtien. Heiskanen kollegoineen (2022, s. 27) toteavat kolmitasoiseen tukeen liitettävän toimintakulttuurin kehittämisen olevan jatkuva prosessi, jonka vuoksi koemme tärkeäksi tutkia kolmitasoisien tuen toteuttamista inklusiivisten periaatteiden mukaisesti ja nostaa esiin mahdollisia kehityksen kohteita.

Kolmitasoisien tuen rinnalle inklusion käsite valikoitui siksi, koska Eskelisen ja Hjeltin (2017, s. 122) mukaan kolmitasoinen tuki toimii menetelmänä, jolla inklusiivista varhaiskasvatusta ja –pedagogiikkaa voidaan toteuttaa (Varhaiskasvatuslaki 540/2018). He tarkentavat inklusion ajatuksena olevan lapsen tarvitseman tuen tarjoaminen osana vertaisryhmää. Inklusiivisen var-

haiskasvatuksen toteuttaminen velvoittaa varhaiskasvatuksen ammattilaisia huomioimaan lapsen yksilölliset tarpeet toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa, jotta jokainen lapsi pystyy osallistumaan toimintaan kykyjensä mukaisesti (Eskelinen & Hjelt, 2017, s. 122).

Tutkielman aineisto koostuu VakaTuki -hankkeen keräämästä varhaiskasvatuksen opettajille teetetyistä ryhmähaastatteluista. Aineistossa varhaiskasvatuksen opettajat vastasivat ennalta määrättyihin kysymyksiin ja toivat esiin näkemyksiään kolmitasoisesta tuesta ja sen inklusiivisesta toteuttamisesta. Olemme kiinnostuneita selvittämään, miten kolmitasoinen tuki ja sen toteuttaminen inklusiivisten periaatteiden mukaisesti nähdään varhaiskasvatuksen opettajien keskuudessa. Tutkimuskysymyksiksi muotoutui:

1. Mitä näkemyksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on kolmitasoisesta tuen vakiintumisesta varhaiskasvatukseen lakimuutoksen myötä?
2. Mitä varhaiskasvatuksen opettajat ajattelevat inklusiosta?

Teoreettisessa viitekehyksessä käsittelemme tutkimuksen tarkoituksen ja sen syvimmän olemuksen ymmärtämisen vaatimia pääkäsitteitä. Olemme perehtyneet varhaiskasvatuksen institutionalisoitumiseen ja lain kehittymiseen aina päivähoitolaista uusimpaan varhaiskasvatuslain muutokseen. Lisäksi avaamme kolmitasoista tukea sekä integraation ja inklusion käsitteitä. Tutkielma on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus ja käytämme siinä teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Aineiston analyysin aloitamme ensin aineiston ehdoilla, koska Puusan (2020, s. 151) mukaan niin suositellaan tekemään silloin, kun analyysi ei perustu minkään teorian todentamiseen. Tutkimustuloksia avaamme erilaisilla taulukoilla, kaavioilla sekä haastatteluista poimituilla sitaateilla. Pohdinnassa käsittelemme keskeisimpiä tutkimustuloksia ja haemme niille tukea erinäisistä tieteellisistä lähteistä. Olemme myös pohtineet mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2 Varhaiskasvatus instituutiona

Organisoidun varhaiskasvatuksen historia juontaa juurensa vuoteen 1843 (Vilén, ym, 2006, s. 187). Vilén kollegoineen (2006, s. 187) nostaa esiin suomalaiseen varhaiskasvatukseen sekä päiväkotikasvatukseen merkittävästi vaikuttaneen henkilön Friedrich Fröbelin. Heidän mukaansa Friedrich Fröbel on jo vuonna 1843 määritellyt lastentarhatoiminnalle monia erilaisia tavoitteita. Näihin tavoitteisiin kuuluu Heinosen ja hänen kollegoidensa (2016, s. 13) mukaan ajatus siitä, ettei lastentarha ole vain paikka, jossa alle kouluikäisiä lapsia pidetään silmällä vaan siellä tulee olla tarjolla laajaa toimintaa. He lisäävät tavoitteisiin kuuluvan myös lasten tutustuttamisen luontoon ja ympäröivään maailmaan. Fröbelin määrittelemät tavoitteet kytkeytyvät vielä nykypäivän varhaiskasvatuksen tavoitteisiin, tosin kirjoituskieltä on modernisoitu (Heinonen, ym., 2016, s. 13). Vilén kollegoineen (2006, s. 187) korostavat Fröbelin osallisuutta lapsen oppimisen, ohjaamisen ja kasvatuksen muotoihin ja sisältöihin, joita pienten lasten kasvatuksessa arvostetaan. Heidän mukaansa Fröbel on pitänyt tärkeänä lasten ja lapsuuden kunnioittamista, rakastamista ja arvostamista. Kehityspsykologian klassikoissa on todettu, että ennen kouluikää lapsen kehityksessä tapahtuu tärkeitä muutoksia (Piaget, 1960; Vygotsky, 1978). Tämän vuoksi tuona aikana tapahtuneet asiat vaikuttavat osaltaan lapsen nykyhetken elämänlaatuun sekä tulevaan kehitykseen (Karila, 2016).

Nykypäivän varhaiskasvatusta toteutetaan monissa erilaisissa ympäristöissä. Näitä ympäristöjä ovat päiväkodit, perhepäivähoito sekä avoin varhaiskasvatus (Karila, 2016, s. 33; Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 1 §). Varhaiskasvatus on kohdistettu 0–6-vuotiaille lapsille ja se on koko ajan kiinteämpi osa suomalaista koulutusjärjestelmää ja kasvatuksen kenttää (Kalenius, 2023, s. 128; Opetushallitus [OPH], 2022, s. 7). Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tavoitteena on muodostaa saumaton kokonaisuus, joka luo pohjaa lapsen oppimisen polulle ja siirtymävaihe esiopetuksesta perusopetukseen olisi mahdollisimman sujuva (OPH, 2014, s. 14). Esiopetusta tarjotaan joko päiväkodeissa tai kouluissa (OPH, 2014, s. 12).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022) varhaiskasvatus määritellään suunnitelmallisuuden, tavoitteellisuuden, kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaksi pedagogiseksi kokonaisuudeksi. Pedagogiikan katsotaan olevan ammattihenkilöstön suunnittelemaa toimintaa, joka tukee lasten oppimista sekä hyvinvointia (OPH, 2022, s. 24). Jotta pedagogiikka voi toimia varhaiskasvatuksessa, edellyttää se pedagogista asiantuntemusta ja kasvatustiimin yhteisymmärrystä lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen edistämisestä (OPH, 2022, s. 24). Pedago-

giikka pohjautuu varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2022, s. 24) mukaan määriteltyyn arvoperustaan sekä käsitykseen oppimisesta, lapsesta ja lapsuudesta. Meluishin ja hänen kollegoiden (2015) mukaan onnistuessaan laadukkaan ja tavoitteellisen varhaiskasvatuksen on todettu olevan hyödyllinen etenkin sellaisten lasten kohdalla, joilla on erityisen tuen tarpeita tai jotka tulevat sosioekonomisesti kuormittavasta kasvuympäristöstä. He tarkentavat, että hyödyt on havaittu ennen kaikkea kognitiivisilla, kielellisillä ja sosiaalisilla osa-alueilla.

Lisäksi varhaiskasvatus perustuu monitieteeseen ja erityisesti kasvatus- ja varhaiskasvatustieteelliseen tietoon (OPH, 2022, s. 24). Jotta varhaiskasvatuksen käsite avautuu kokonaisuutena, on olennaista tiedostaa kasvatus -käsitteen perimmäinen olemus. Siljander (2014, s. 27) ilmaisee kasvatuksen olevan arkikielessä tuttu käsite, mutta sen määrittely ei ole aivan yksinkertaista. Hollo (1959, s. 64) määrittelee kasvatuksen tarkoittavan kasvamiseen saattamista, johon sisältyy kasvatukselle edullisen ilmapiirin luominen sekä luonnolliselle kasvulle haitallisten esteiden purkaminen. Sintonen ja kollegat (2020) kuvailevat Hollon kasvatusajattelua, jonka mukaan älyllistä, eettistä, esteettistä ja toiminnallista kasvatusta ohjaa luovuus, mielikuvitus ja ilo. Lisäksi hänelle arvokkaita pedagogiikkaa ohjaavia edellytyksiä olivat kulttuuri, sivistys ja taiteet. Taneli (2012, s. 150) korostaa Hollon ajattelleen jokaisen osa-alueen olevan merkityksellinen pohdittaessa kasvatusta. Hän lisää, että mikään osa-alue ei yksinään ole toista ylempänä vaan yhdistyessään ne voivat edistää kasvatettavan kasvua, laaja-alaista oppimista sekä hyvää elämää. Taneli (2012, s. 13) tiivistää Hollon kasvatusajatuksen, jonka mukaan kasvatus on ainutkertaista, vuorovaikutuksellista ja pakotonta. Lisäksi kasvatusajatteluun sisältyy kasvatettavan arvostaminen ja yksilön henkilökohtaisten kasvumahdollisuuksien edistäminen. Siljanderin (2014, s. 27) mukaan kasvatus tulee ymmärtää toimintana ja sen määrittelyssä on olennaista keskittyä kasvatukseen liitettyihin kriteereihin ja perusmääreisiin. Hän toteaa, että toiminta voidaan mieltää kasvatukseksi, jos se on intentionaalista ja interaktiivista. Lisäksi kasvatukselle ominaista on interaktion epäsymmetrisyys sekä pakon ja vapauden ristiriita (Siljander, 2014, s. 28).

Koska varhaiskasvatus on tavoitteellista toimintaa, joka korostaa lapsen oikeutta kasvuun ja kehitykseen, voidaan katsoa, että varhaiskasvatukselle on määritelty sivistystehtävä. Sivistyksen käsite on Siljanderin (2012, s. 33) mukaan keskeisessä asemassa kasvatustieteellisessä keskustelussa ja se on ollut osa kasvatustieteen peruskäsitteistöä jo 1700-luvulta lähtien. Hän itse ilmaisee pedagogisen sivistyksen viittaavan muotoutumiseen, hahmon rakentamiseen ja uuden luomiseen. Hän lisää, että modernin sivistys -käsitteen määrittelyn takana on kaksi sivistyshis-

toriallista perinnettä, joiden myötä sivistykselle on määritetty kaksi ominaista piirrettä. Ensimmäinen sivistykselle ominainen piirre on nähdä se luovana prosessina, jonka myötä itsensä ja kulttuurisen ympäristön muokkaaminen omalla toiminnallaan on mahdollista. Tämän lisäksi koetaan, että sivistysprosessissa tavoitteena on saavuttaa jotain edistyneempää, jota ei kuitenkaan tarvitse määritellä etukäteen (Siljander, 2014, s. 34). Sivistys voidaan nähdä päättymättömänä prosessina (Hakoniemi, 2018). Taneli (2013) viittaa artikkelissaan Holloon, joka määrittelee sivistyksellisen perustan luomisen kasvattajan tärkeimmäksi tehtäväksi, koska hyvän perustan myötä lapsi voi itse jatkaa oman sivistyksensä kehittämistä läpi elämän.

Varhaiskasvatusta toteutetaan ja kehitetään varhaiskasvatustilain määrittelemän valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ohjaamana ja tämän pohjalta kirjoitetaan paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat (OPH, 2022, s. 8). Lisäksi varhaiskasvatukseen kuuluville lapsille tehdään oma henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma, johon merkitään pedagogiset tavoitteet arjen toiminnalle (Laaksonen, 2022, s. 28; OPH, 2022, s. 9). Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma on laadittava yhteistyössä henkilöstön ja lapsen huoltajan kanssa. Lapsen mielipide selvitetään ja otetaan huomioon varhaiskasvatussuunnitelman tekoprosessin aikana (580/2018, 23 §).

Varhaiskasvatusta on alettu tarkastelemaan lapsen kehitykseen ja oppimiseen vaikuttavana instituutiona subjektiivisen hoito-oikeuden ja lisääntyneen tutkimustiedon myötä (Soukainen, 2016). Streeck ja Theelen (2005, s. 9) toteavat, että määritelmiä instituutioille on useita. He määrittelevät instituutiot yhteiskunnan rakennuspalikoiksi, joihin sisältyy tiettyjen ihmisryhmien toiminnan ohjaaminen sekä käyttäytymiseen ja suorituksiin liittyvät odotukset ja velvollisuudet. Kun varhaiskasvatus määritellään pedagogiseksi instituutioksi, tunnustetaan Kontion, Pikkaraisen ja Siljanderin (2016) mukaan samalla sen asema ja rooli yhteiskunnan uudistamiseen ja uudelleenmäärittelyyn liittyen. Karila (2016, s. 18) toteaa hyvin organisoidulla ja institutionaalisella varhaiskasvatuksella olevan mahdollisuus vaikuttaa positiivisesti lapsen elinoloihin. Pedagogisena instituutiona varhaiskasvatus opettaa lapsille uusia kykyjä ja taitoja, joita he voivat hyödyntää tulevaisuudessa (Kontio, ym., 2016). Pihlajan ja Neitolan (2017) mukaan vuosien varrella kunnan järjestämän päivähoidon rinnalla varhaiskasvatuksen yksityiset palvelut ovat lisääntyneet huomattavasti. He lisäävät yksityisten varhaiskasvatuspalvelujen laajentamisen edesauttavan siirtymää kohti hyvinvointipalvelujen markkinamallia, jolloin tarjonta ja kysyntä määrittelevät palvelujen hintaa, joka puolestaan mahdollistaa asiakaskuntien eriytimi-

sen. Lisäksi liikkumista kohti hyvinvointipalvelujen markkinamallia edustaa laki varhaiskasvatuksen asiakasmaksuista (1503/2016), joka muun muassa määrittää kunnallisen varhaiskasvatuksen asiakasmaksuille ylärajan.

Varhaiskasvatuksen institutionaalinen muutos näkyy myös sen osallistumisasteen kehityksessä. Kalenius (2023, s.128) toteaa varhaiskasvatukseen osallistumisen painopisteen muuttuneen kasvatuksellisten tavoitteiden korostumisen myötä. Hän tarkentaa, että perhepäivähoitoon osallistuneiden määrä on laskenut 1980-luvun 40 %:sta marginaaliseksi. Kaleniuksen (2023, s. 130) mukaan subjektiivisen päivähoito-oikeuden sekä Kelan yksityisen hoidon tuen myötä varhaiskasvatukseen osallistuneiden määrä nousi kasvuun 1990-luvun lopussa. Hän lisää, että vuonna 2005 vain 70 % 3–5-vuotiaista osallistui varhaiskasvatukseen, kunnes vuoden 2015 jälkeen varhaiskasvatuksen osallistumisaste nousi huomattavasti. Vuonna 2022 osallistumisasteen todettiin olevan 3–5-vuotiailla jo 89,1 % ja alle 3-vuotiailla 39,8 % (Varhaiskasvatustilasto, 2022). Varhaiskasvatuksen osallistumisasteen suhteen Suomi on pitkään ollut muita Pohjoismaita jäljessä, jotka ovat vielä tänäkin päivänä Suomea edellä lähes 95 % osallistumisasteella (Kalenius, 2023, s. 130).

3 Varhaiskasvatuksen oikeudellinen viitekehys

Mahkonen (2018, s. 18) toteaa olevan suhteellisen harvinaista, että uusia lakeja säädetään, mutta vanhojen lakien muuttaminen on huomattavasti yleisempää. Hänen mukaansa varhaiskasvatustalakeja tarkasteltaessa voidaan huomata, että vuonna 1973 voimaan astunut päivähoitolaki (36/1973) on muokattu useita kertoja. Muutoksien myötä se on kehittynyt nykyiseen muotoonsa ja sen nimi muutettiin vuonna 2015 varhaiskasvatuslaiksi (540/2018). Lähestymme aihetta historiallisesta näkökulmasta tarkastelemalla varhaiskasvatuslain kehitystä aina viimeisimpään lakimuutokseen saakka, joka astui voimaan 1.8.2022. Koska näkökulma on pääosin historiallinen, tekstissä saattaa esiintyä nykyään vanhentuneita käsitteitä ja nimikkeitä vanhempien lakipykäliden yhteydessä. Aluksi käsittelemme lakia lasten päivähoidosta, jonka jälkeen siirrymme sovellettavan sosiaalihuollon lainsäädäntöön. Käsittelemme vuoden 2015 varhaiskasvatustalakeja (540/2015) ja siihen vuonna 2018 tehtyjä muutoksia. Käsittelemme luvussa myös vuoden 2022 lakimuutosta (1183/2021), jonka myötä kolmitasoinen tuki ja inklusiivinen työote jalkautuvat virallisesti varhaiskasvatukseen ja niille määritettiin kaikille kunnille yhteiset suuntaviivat. Lopuksi käsittelemme muita varhaiskasvatusta sääteleviä lakeja, joista tarkastelun alle valitsimme perustuslain siltä osin, kuin se on varhaiskasvatuksen näkökulmasta olennaista. Tämän lisäksi valitsimme käsittelyyn Yhdistyneiden kansakuntien (jatkossa YK) lapsen oikeuksien sopimuksen (60/1991), sillä sen katsotaan olevan varhaiskasvatuksen perusta.

3.1 Laki lasten päivähoidosta (36/1973)

Laki lasten päivähoidosta (36/1973) on astunut voimaan vuonna 1973. Laissa päivähoito määriteltiin sosiaalihuollon palveluksi, jota järjestettiin asiakkaiden tarpeen mukaan (Kalenius, 2023, s. 128). Mahkonen (2018, s. 19) toteaa, että voimaan astuessaan päivähoitolaki (36/1973) sisälsi 34 pykälää. Pykälistä seitsemän ensimmäistä liittyi erilaisiin määritelmiin, alle kouluikäisiin lapsiin, vuorohoitoon, päiväkotitoimintaan ja perhepäivähoitoon sekä sosiaalihuollon toimivaltaan määrätä päivähoidossa tapahtuvaa toimintaa. Hän tarkentaa, että loput 27 pykälää käsittelivät hallintoa ja valtiosuusia. Tämä tarkoittaa sitä, että voimaan astuessaan päivähoitolaki ei huomionnut lainkaan lasten vanhempia tai päiväkodin henkilöstöä, ellei oteta huomioon vaitiolovelvollisuutta koskevaa pykälää 32 (Mahkonen, 2018, s. 19). Laki lasten päivähoidosta (36/1973) linjaa päivähoitoon lukeutuvan päiväkotihoidon, perhepäivähoidon ja leikkitoiminnan. Tämän lain mukaan päivähoidon tavoitteena on lapsen fyysisen, sosiaalisen ja

tunne-elämän kehityksen tukeminen. Kehityksen tukeminen tulisi tapahtua yhteisvastuussa lapsen huoltajien kanssa ikä- ja kehitystaso huomioon ottaen. Lisäksi laki on asettanut päivähoidon tehtäväksi jatkuvien, turvallisien ja lämpimien ihmissuhteiden varmistamisen jokaisen lapsen kohdalla. Lakiin on myös kirjattu, että toiminnan tulee olla lapsen kehitystä tukevaa ja kasvuympäristön rakentamisessa on otettava huomioon lapsen tarpeet.

Päivähoitolaki (36/1973) 11 §:n linjaa päivähoidon järjestämisen olevan kunnan tehtävä. Lain mukaan kunnan vastuulla on varhaiskasvatuksen järjestäminen suomen-, ruotsin tai saamen kielellä jokaiselle lapselle tarpeen mukaan. Lain velvoittaa, että vuodesta 1996 alkaen jokaisella alle kouluikäisellä lapsella on oikeus osallistua kunnan järjestämään päivähoitoon riippumatta perheen sosioekonomisesta asemasta tai asuinpaikasta (36/1973, 2 §, 11 §, Kalenius, 2023, s. 128). Subjekttiivisen päivähoito-oikeuden voimaan astumisen myötä varhaiskasvatuksen osallistujamäärät nousivat huomattavasti seuraavan vuoden aikana (Kalenius, 2023, s. 128).

Vuonna 2013 lasten päivähoito siirtyi opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnon alle (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012). Sen myötä päivähoitolaki sai täydennyksiä sosiaalihuoltolaista, jotka liittyivät muun muassa viranomaisiin ja niiden toimivaltaan, päivähoiton järjestämistapoihin ja yksityiseen päivähoitoon (710/1982). Päivähoitopaikan hakuajoista, henkilöstömitoituksesta sekä päivähoitopäivän pituudesta säädetään lasten päivähoidosta annetussa asetuksessa (239/1973). Laki määrittää, että päivähoitopaikkaa hakiessa on muistettava, että päivähoitoa tulee hakea vähintään neljä kuukautta ennen päivähoiton alkamista. Mikäli päivähoiton tarve on yhtäkkinen, hoitopaikkaa tulee hakea vähintään kaksi viikkoa ennen hoidon aloittamista. Huoltajat voivat valita lapselleen kokopäivähoiton, jolloin yhteinen hoitajakso voi olla vähintään neljä tuntia ja enintään kymmenen tuntia, tai osapäivähoiton, jolloin hoitajaksot ovat lyhyempiä (239/1973, 4 §).

3.2 Sovellettava sosiaalihuollon lainsäädäntö

Päivähoito oli alun alkaen sosiaalihuollon lainsäädännön (710/1982) alla, koska varhaiskasvatus miellettiin pitkään sosiaalipalveluksi, jonka tehtävänä oli hoitaa lapsia vanhempien käydessä töissä (Kalenius, 2023, s. 128). Vuoden 2013 vaihteessa päivähoito siirrettiin opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnoitavaksi ja samalla voimaan astui laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta (909/2012). Tällöin päivähoito siirtyi sosiaalihuollon kokonaisuudesta osaksi kasvatus- ja koulutusjärjestelmää, eikä näin ollen ollut enää sosiaalipalvelu (Pekuri, 2014). Varhaiskasvatukseen on kuitenkin jäänyt sosiaalipalveluille ominaiset asiakasmaksut,

jotka ovat muihin koulutusmuotoihin nähden huomattavat (Alila & Kinos, 2014, s. 12; Kalenius, 2023, s. 128). Pekurin (2014) mukaan sosiaalihuollon lainsäädäntöä piti tämän jälkeenkin vielä soveltuvin osin soveltaa lasten päivähoitoon. Tällä tavalla varmistettiin asiakkaiden ja henkilöstön aseman säilyminen saman laatuksena ja saatiin lisää aikaa uuden varhaiskasvatusta koskevan lainsäädännön valmisteluun. Hän lisää, että varhaiskasvatustalain valmisteltaessa työstettiin samalla opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalalle lainsäädäntöä, joka soveltuu lasten päivähoitoon. Tämän jälkeen sosiaalihuollon säädöksiin ei ole enää ollut olennaista viitata ja hallinnon siirto toteutuu kokonaan (Pekuri, 2014).

Pekuri (2014) tarkentaa, että sosiaalihuoltolaista otettiin hallinnonsiirron yhteydessä tarvittavia säännöksiä päivähoitolakiin. Kyseiset säännökset liittyivät muun muassa palvelujen järjestämiseen, toimeenpanoon, suomen ja ruotsin kielellä järjestettyyn varhaiskasvatukseen, henkilöstön täydennyskoulutukseen sekä siihen, että aluehallintoviranomaisilla ja Sosiaali- ja terveydenalan lupa- ja valvontavirastolla on toimivaltaa varhaiskasvatuksen järjestämisessä (Pekuri, 2014). Varhaiskasvatustalain (540/2018) pykälän 2 § momentin 1 mukaan sosiaalihoitolain (1301/2014) alaisisten tukitoimien ja palveluiden hyödyntäminen on varhaiskasvatukseen osallistuvan lapsen oikeus (ks. Mahkonen, 2018, s. 17). Laki lasten päivähoitosta annetun lain muuttamisesta (909/2012) linjaa päivähoitolakiin kuuluvien sovellettavien sosiaalihuollon lainsäädännön säännöksiä olevan laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista (812/2000, myöhemmin asiakaslaki), laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (272/2005, myöhemmin kelpoisuuslaki), laki sosiaali- ja terveydenhuollon asiakasmaksuista (734/1992, myöhemmin maksulaki) sekä laki yksityisistä sosiaalipalveluista (922/2011) (ks. Pekuri, 2014). Edellä mainittujen lakien lisäksi päivähoitossa sovelletaan sosiaali- ja terveydenhuollon lakia palvelusetelilain (569/2009).

Pekurin (2014) mukaan asiakaslakiin (812/2000) sisältyy oikeudelliset periaatteet, jotka käsittelevät asiakkaan osallistumista, kohtelua ja oikeusturvaa sekä säännöksen jokaiselle asiakkaalle laadittavasta hoito- ja palvelusuunnitelmasta, joita tulee noudattaa sekä yksityisen tuottajan että viranomaisen tuottamassa sosiaalihoitossa ja päivähoitossa. Lisäksi asiakaslakiin liittyy myös salassapito, vaitiolovelvollisuus ja salassa pidettävien tietojen luovuttaminen ja se säätää myös sosiaaliamiesjärjestelmästä (Asiakaslaki 812/2000; Pekuri, 2014). Kelpoisuuslaki (272/2005) puolestaan säätää sekä julkisissa että yksityisissä päivähoitotoimissa noudatettavat kelpoisuusvaatimukset sosiaalihuollon ja lasten päivähoitotoimien henkilöstölle (ks. Pekuri, 2014). Asiakasmaksulaki (734/1992) määrittää esimerkiksi perusteet maksujen määräytymiselle, kokopäiväisen maksun suuruuden, osa-aikaisen päivähoitotoimien maksun, maksuprosentit sekä

tulorajat, tilapäisen päivähoidon maksut ja maksujen indeksitarkistukset (Pekuri, 2014). Yksityisiä sosiaalipalveluja säätelevä laki (922/2011) säättää päivähoitolain ohella yksityisesti järjestettyä lasten päivähoitoa. Lakiin sisältyy säädöksiä muun muassa yksityisten sosiaalipalveluiden tuottamisesta, toiminnan edellytyksistä, palvelun laadusta sekä lupa- ja ilmoitusmenettelyistä (Yksityisiä sosiaalipalveluja säätelevä laki 922/2011, 3 luku). Lakia, joka koskee sosiaali- ja terveydenhuollon palveluseteleitä, sovelletaan tilanteissa, joissa palveluseteleitä käytetään yhtenä vaihtoehtoisena päivähoidon järjestämistapana (Pekuri, 2014).

3.3 Varhaiskasvatuslaki korvaa päivähoitolain – Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta (580/2015)

Laki lasten päivähoidosta (36/1973) muutettiin vuonna 2015 varhaiskasvatuslaiksi (Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta, 580/2015) ja samalla lasten päivähoito käsite korvattiin ottamalla käyttöön varhaiskasvatuksen käsite (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2015). Varhaiskasvatus määriteltiin suunnitelmalliseksi sekä tavoitteelliseksi kasvatuksesta, opetuksesta ja hoidosta muodostuvaksi kokonaisuudeksi, jossa pedagogiikalla on merkittävä asema (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2015; OPH, 2022, s. 8; 580/2015, 1 §). Tavoitteellisuus ja suunnitelmallisuus näkyy muun muassa siinä, että jokaiselle lapselle tehdään henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma, johon kirjataan tavoitteet lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista tukevalle toiminnalle (580/2015). Suunnitelmasta tulee käydä ilmi myös lapsen mahdollinen tarve tuelle, sen vaatimat tukitoimet ja niiden toteuttaminen (OPH, 2022, s. 64; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2015). Mahkosen (2015, s. 20) mukaan lakimuutoksen tarkoituksena oli ilmaisullisesti modernisoida jo yli 40 vuotta voimassa olleita lakeja ja asetuksia, jotka koskivat päiväkotien toimintaa ja järjestämistä. Hän tarkentaa, että ilmaisullisilla muutoksilla tarkoitetaan muutoksia, jotka liittyvät uudistuksiin vain lainsäädäntöteknisesti ja näennäisesti. Esimerkkinä näistä ilmaisullisista muutoksista Mahkonen (2015, s. 21) antaa säädöksen, jossa päiväkodin määrättiin tarjoavan lapsille tarpeellisen ruuan sijasta tarpeellista ja terveellistä ruokaa. Tämä säädös ei kuitenkaan muuttanut päiväkodin ruokakustannuksia eikä ruoka muuttunut merkittävästi säädöksen voimaan tulon jälkeen (Mahkonen, 2018, s. 21).

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2015) julkaiseman tiedotteen mukaan lakimuutoksen myötä varhaiskasvatus voidaan määrittää ensimmäistä kertaa lain tasolla ja sille linjataan uuden lain myötä laajat tavoitteet. Tiedotteen mukaan lakimuutos vaikutti muun muassa lasten ja huolta-

jien osallisuuden mahdollistamiseen sekä lasten mielipiteiden ja toiveiden huomioimiseen toiminnan ja ympäristön suunnittelussa. Varhaiskasvatuslaki (580/2015) määrittää tavoitteita myös lapsen yksilölliselle kasvun, kehityksen ja oppimisen ikätasoiselle tukemiselle, oppimis-edellytyksien turvaamiselle, varhaiskasvatusympäristön rakentamiselle, tasa-arvoisuuden toteutumiselle ja vuorovaikutuksen laadulle (580/2015, 2 a §).

Mahkonen (2015, s. 19) sekä Alila ja Kinon (2014, s. 12) ilmaisevat, että vaikka päivähoitolaki ehti olla voimassa yli 40 vuoden ajan, sen alkuperäisistä pykälistä ei enää yksikään ollut vuonna 2015 voimassa. Kahdenkymmenen vuoden aikana lakipykälää oli muokattu paljon, joten varhaiskasvatuslakiin ei Mahkosen (2015, s. 19) mukaan tullut suuria muutoksia. Muutosten vähäisyydestä kertonee myös se, että varhaiskasvatuslakia alettiin uudistamaan saman kuukauden aikana, kun se oli astunut voimaan. (Mahkonen, 2015, s. 19). Mahkosen (2015, s. 22) mukaan varhaiskasvatuslain ensimmäiset uudistukset astuivat voimaan 1.8.2016 eli tasan vuosi sen jälkeen, kun päivähoitolaki oli korvattu varhaiskasvatuslailla. Ensimmäiset varhaiskasvatuslakiin kohdistuvat uudistukset liittyivät varhaiskasvatuksen järjestämiseen, kunnan velvollisuuteen tarjota varhaiskasvatusta kaikille sitä tarvitseville sekä varhaiskasvatuksen suhdelukuihin (Mahkonen, 2015, s. 22; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017).

3.4 Varhaiskasvatuslaki 540/2018

Mahkonen (2018, s. 22) toteaa, että varhaiskasvatusta on ennen vuotta 2018 sovellettu useisiin erilaisiin lakeihin, kuten esimerkiksi tutkielmassamme jo aikaisemmin tarkastelun alla olleisiin sovellettuun sosiaalihuollon lakiin (710/1982) sekä päivähoitolakiin (36/1973). Tavoitteeksi nousi koota aiemmin voimassa olleita säädöksiä yhteen ja muodostaa niistä uusi varhaiskasvatuslaki (540/2018). Mahkonen (2018, s. 22) tarkentaa uuden lain pitävän sisällään tietynlaisia selkeytyksiä, säädöksiä ja tarkennuksia, joiden tavoitteena on edistää varhaiskasvatuksen toimintaa. Myös Opetus- ja kulttuuriministeriön (2018) tiedotteen mukaan uudistuksen myötä varhaiskasvatuslaki muuttui selkeämmäksi, sen käsitteet tarkentuivat ja laki ajanmukaistui. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018) korostaa lapsen edun olevan keskiössä kaikessa toiminnassa (ks. Mahkonen, 2018, s. 22; Opetushallitus, 2018). Lisäksi laki selkiytti muun muassa henkilökunnan kelpoisuuteen, henkilöstön mitoitukseen, tietojen käsittelyyn ja salassapitoon liittyviä seikkoja, jotka säädetään vuoden 2018 varhaiskasvatuslaissa (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 6 luku; Mahkonen, 2018, s. 22).

Yksi vuoden 2018 varhaiskasvatustaloudsista oli henkilöstörakenteen muuttamiseen ja päiväkodin johtoon liittyvien kelpoisuuksien säännökset, joille annettiin pitkä siirtymäaika (Mahkonen, 2018, s. 23). Henkilöstörakenteen muutoksien tavoitteena on, että vuoden 2030 jälkeen tulee päiväkodin johtajalla olla Opetus- ja kulttuuriministeriön (2018) mukaan riittävän johtamistaidon lisäksi varhaiskasvatuksen opettajan tai varhaiskasvatuksen sosionomin koulutuksen ja kasvatustieteen maisterin tutkinnon. Työntekijöistä varhaiskasvatuksen opettajia tai varhaiskasvatuksen sosionomeja pitäisi olla ainakin kaksi kolmasosaa ja ainakin puolella varhaiskasvatuksen opettajista ja varhaiskasvatuksen sosionomeista tulee olla varhaiskasvatuksen opettajan pätevyys (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018).

Varhaiskasvatustalouds (540/2018) korostaa yhdenvertaisuutta sekä varhaiskasvatuksen henkilöstön vastuuta varmistaa, ettei lapsi joudu varhaiskasvatuksessa kohtaamaan väkivaltaa, kiusaamista tai häirintää (540/2018, 10 §; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018). Lapselle laadittavan henkilökohtaisen varhaiskasvatustalouds suunnitelman laatimiseen liittyvät ohjeistukset pysyvät lähes muuttumattomina, mutta varhaiskasvatustalouds (540/2018) mukaan vuodesta 2018 lähtien lapselle tarjottuja tukitoimia haluttiin kehittää. Uuden talouds astuttua voimaan mahdollisiin tuen tarpeiden arviointeihin sekä tukitoimien suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin osallistuu varhaiskasvatuksen opettajan lisäksi myös varhaiskasvatuksen erityisopettaja (540/2018, 23 §). Henkilöstön koulutuksen tasoa nostettiin ja koulutukseen perustuvia tehtävänimikkeitä uusittiin niin, että vuodesta 2018 lähtien esimerkiksi lastentarhanopettaja nimike vaihdettiin varhaiskasvatuksen opettajaksi (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018).

Mahkosen (2018, s. 22) mukaan varhaiskasvatukselle perustettiin myös uusi tietovaranto. Hän tarkentaa, että varhaiskasvatuksessa jaettujen tietojen yhdenmukaisuuteen ja luotettavuuteen haluttiin panostaa ja mahdollistaa lapsen varhaiskasvatustietojen keskitetty sähköinen kokoaminen, tietoturvallisuus sekä käsittely ja luovuttaminen muun muassa lapsen huoltajille ja viranomaisille tarvittaessa. Lisäksi talouds (540/2018) säädettiin myös päivähoitopaikan tarjoamisesta. Sen mukaan päivähoitopaikkaa tarjotaan sen jälkeen, kun sairausvakuutuslain (1224/2004) mukaisen äitiys- ja vanhempainrahan maksu päättyy. Huoltajilla on myös vapaus valita päivähoiton sijasta kotihoidon ja yksityisen hoidon tuki (Varhaiskasvatustalouds 540/2018, 3 luku, 12 §).

3.5 Laki varhaiskasvatustalain muuttamisesta 1183/2021

Tässä luvussa tarkastelemme vuonna 2022 voimaan tulleita varhaiskasvatustalain (540/2018) liittyviä muutoksia, jotka ovat oleellisia tutkielmamme kannalta. Näitä olennaisia lakimuutoksia ovat kolmitasoiseen tukeen sekä inklusioon liittyvät asetukset. Mukaillemme luvussa Varhaiskasvatustalain (540/2018) lisäksi Heiskanen ja Syrjämäen (2022) koostamaa katsausta lakimuutokseen, joka löytyy teoksesta Pienet tuetut askeleet.

Uuteen varhaiskasvatustalain (1183/2021) on lisätty luku 3 a, joka on nimeltään oikeus varhaiskasvatuksessa annettavaan tukeen. Luku 3 a sisältää pykälät 15 a §, 15 b §, 15 c §, 15 d § ja 15 e §. 15 a § pitää sisällään linjauksen liittyen lapsen kehitykseen, oppimiseen sekä hyvinvoinnin tukemiseen. Tämä tarkoittaa sitä, että lapsella on oikeus yleiseen tukeen, jos sen katsotaan auttavan positiivisesti lapsen yksilöllistä kehitystä, oppimista ja hyvinvointia. Lakipykälässä linjataan myös lapsen oikeudesta siirtyä tarvittaessa vahvempaan tukeen, jos yleistä tukea ei katsota riittäväksi. Vahvempia tukimuotoja ovat tehostettu tuki sekä erityinen tuki. Avaamme yleistä tukea, tehostettua tukea sekä erityistä tukea tarkemmin luvussa 4.

Lukuun 3 a sisältyy pykälä 15 b, jossa käsitellään lapsen tuen toteuttamista. Lakipykälän mukaan lapselle varhaiskasvatuksessa annettu tuki voi pitää sisällään pedagogisia, rakenteellisia sekä hoidollisia toimenpiteitä, joita avaamme tutkielmassamme tarkemmin luvussa 4. Mikäli lapsi osallistuu useampaan kuin yhteen varhaiskasvatuksen tuottajan tai järjestäjän toimintaan, on lapselle suunniteltava tuki, jota toteutetaan kaikissa hänen oppimisympäristöissään. Lisäksi tukea on toteutettava sekä arvioitava varhaiskasvatuksen tuottajien ja järjestäjien yhteistyössä. Pykälässä 15 c linjataan lapsen oikeuksista varhaiskasvatuksen tukipalveluihin. Lapsen oikeuksiin kuuluu varhaiskasvatuksen erityisopettajan antama konsultaatio ja opetus, mikäli lapsen tuen tarve sitä vaatii. Lisäksi lapsella on oikeus erilaisiin tulkitsemis- ja avustamispalveluihin sekä apuvälineisiin, jos niistä on lapselle hyötyä varhaiskasvatukseen osallistumisessa. Pykälässä 15 d linjataan tuen tarpeen arviointia. Laissa tarkennetaan tuen arvioinnin tarkoittavan tuen tarpeen, sen toteutumisen ja riittävyyden säännöllistä arvioimista ainakin kerran vuodessa ja aina tuen tarpeen muuttuessa. Arvioinnissa on mukana varhaiskasvatuksen erityisopettaja ja tarvittaessa varhaiskasvatuksen opettaja. Tilannekohtaisesti arviointiin osallistuu myös muut, lapsen oppimista ja kehitystä tukevat asiantuntijat, viranomaiset ja muut asian kuuluvat osapuolet. Lapsen tuen tarpeen arviointi vaatii joskus sosiaali- ja terveydenhuollon ammattitaitoa. Viimeinen Varhaiskasvatustalain (1183/2021) kirjattu tukeen liittyvä pykälä 15 e käsittelee tukeen ja tukipalveluihin kohdistuvaa päätöksentekoa. Pykälässä 15 a mainituista tehostetusta ja

erityisesti tuesta on aina tehtävä hallintopäätös mahdollisimman nopeasti. Päätöksessä tulee mainita pykälän 15 b tuen muodot, pykälän 15 c mukaiset tukipalvelut sekä varhaiskasvatuksen järjestämispaikka. Hallintopäätöksen tekee se kunta, jonka vastuulla varhaiskasvatuksen järjestäminen on. Myös tukipalveluista tulee antaa hallintopäätös, jos asioista ei päätetty yleisen tehostetun tai erityisen tuen päätöstä tehdessä. Tässä pykälässä tarkoituksellinen päätös voidaan panna toteutukseen vailla lainvoimaa.

Näiden lisäksi varhaiskasvatuslakiin (1183/2021) on tehty muutoksia neljään muuhun pykälään. Näitä pykäläitä ovat 3 §, 23 §, 35 § sekä 62 §. Pykälään 3 on lisätty kohta, jossa määritellään varhaiskasvatuksen tavoitteeksi tukea inklusiiviset periaatteet huomioon ottaen lapsen elinikäistä oppimista ja oppimisen edellytyksiä. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on myös toteuttaa koulutuksellista tasa-arvoa. Uudessa varhaiskasvatuslaissa (1183/2021) on myös määritelty lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman kirjaamisvaatimuksia. Pykälän 23 mukaan lapsen henkilökohtaisesta varhaiskasvatussuunnitelmasta tulee käydä ilmi lapsen yleisen tuen, tehostetun tuen tai erityisen tuen tarve, tukitoimenpiteet sekä arviointi tuen vaikuttavuudesta. Avasimme lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman käsitettä tarkemmin luvussa 2.

Myös päiväkodin henkilöstö mitoitukseen on tullut muutoksia, joita säätelee pykälä 35 (1183/2021). Kyseiseen lakipykälään on lisätty määräys siitä, että jos päiväkodissa on vähintään yksi vammaisen tai pykälässä 15 a esiin noussut tehostetun tai erityisen tuen tarpeessa oleva lapsi, on tämä huomioitava joko lasten tai varhaiskasvatuksen henkilöstön mitoituksessa. Tämä otetaan huomioon silloin, jos päiväkodissa ei ole edellä kuvatulla lapselle avustajaa. Avustajaa ei lasketa osaksi pykälässä 35 määriteltyä henkilöstömitoitusta, johon lukeutuu varhaiskasvatuksen opettajat, sosionomit sekä lastenhoitajat. Lakiuudistuksen myötä pykälä 62 on saanut täydennystä ja siinä käsitellään nykyisin muutoksenhakua koskien varhaiskasvatusoikeutta, lapselle annettavaa tukea ja varhaiskasvatukseen ottamista. Tutkielman aiheen kannalta muutos on relevantti, koska lapsen tukipalveluita ja tukea koskeviin päätöksiin voi asetuksen mukaan vaatia oikaisua aluehallintovirastolta.

3.6 Muita varhaiskasvatusta sääteleviä lakeja

Varhaiskasvatuksen oman lainsäädännön lisäksi varhaiskasvatuksen arvoja ja toimintaa säätelee Suomen Perustuslaki (731/1999) ja YK:n lasten oikeuksien sopimus. Perustuslaki sisältää

kaiken ikäisten perusoikeudet, joita sovelletaan myös varhaiskasvatuksessa. YK:n lasten oikeuksien sopimus käsittelee kaikkia niitä oikeuksia, jotka jokaisella lapsella tulisi olla. Suomessa YK:n lasten oikeuksien sopimus astui voimaan vuonna 1991.

3.6.1 Perustuslaki 731/1999

Perustuslaki, jolla kumottiin Suomessa aiemmin voimassa olleet neljä perustuslakia, astui voimaan 1.3.2000. Perusoikeuksia, jotka ovat varhaiskasvatuksen kannalta erityisen tärkeitä, ovat esimerkiksi sosiaaliset ja sivistykselliset oikeudet, yhdenvertaisuus ja perusoikeuksien turvaaminen (Pekuri 2014). Perustuslaki (731/1999, 6 §) linjaa kaikki ihmiset ovat tasavertaisiksi. Pykälän 6 momentin 2 mukaisesti kukaan ei saa asettaa toista ihmistä eri asemaan ilman syytä sukupuolen, alkuperän, iän, uskonnon, kielen, näkemysten, vakaumuksen, vammaisuuden, terveydentilan tai muun yksilöön liitettävän syyn perusteella. Lisäksi pykälän 6 sisältämän momentin 3 mukaan lapsia täytyy kohdella yhdenvertaisina yksilöinä ja heille on annettava mahdollisuus osallistua itseään koskeviin päätöksiin, heidän ikä- ja kehitystasonsa huomioiden (Perustuslaki, 731/1999).

Perustuslain (731/1999) pykälän 19 kolmannen momentin mukaan julkisen vallan on turvattava jokaiselle kuuluvat sosiaali- ja terveyspalvelut sekä tuettava kansalaisten hyvinvointia. Julkisella vallalla on avustettava perheen ja muiden lapsen huolenpidosta vastuussa olevien mahdollisuuksia turvata lasten hyvinvointi sekä yksilöllinen kasvu. Julkisen vallan on myös varmistettava kaikille samanlaiset mahdollisuudet saada kykyjensä ja erityistarpeidensa mukaisesti myös muuta kuin perusopetusta taloudellisesta tilanteesta huolimatta (perustuslaki, 731/1999, 16 §, momentti 2). Perustuslaissa (731/1999) pykälässä 17 määritellään suomen virallisiksi kansalliskieliksi suomi ja ruotsi. Tämän pykälän mukaan jokaisella on oikeus käyttää suomea tai ruotsia asioidessaan viranomaisten kanssa ja saada toimituskirjansa samalla kielellä. Lisäksi julkisella vallalla on velvollisuus huolehtia maansa suomen- ja ruotsinkielisten kansalaisten yhteiskunnallisista ja sivistyksellisistä tarpeista samanlaisten syiden perusteella. Pykälän 17 kolmannessa momentissa linjataan, että saamelaisilla alkuperäiskansana, romaneilla sekä muilla ryhmillä on oikeus edistää ja vaalia omaa kieltään ja kulttuuriaan. Lisäksi pykälässä 17 § määritellään saamelaisten oikeus käyttää saamen kieltä viranomaisten kanssa asioimisessa. Saamelaisten lisäksi turvataan myös niiden oikeudet, jotka käyttävät viittomakieltä tai tarvitsevat vammaisuuden vuoksi tulkitsemis- ja käänösapua (17 §, 731/1999).

3.6.2 YK:n lasten oikeuksien yleissopimus 60/1991

Pekurin (2014) mukaan olennaisin sopimus koskien lasten oikeuksia on kansainvälinen YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus. Lapseksi luokitellaan kaikki alle 18-vuotiaat ihmiset (YK:n lasten oikeuksien yleissopimus [Los], 60/1991, artikla 1). Sopimuksen perusarvoihin kuuluu lapsen etu sekä oikeus elämään, kehittymiseen ja henkiinjäämiseen. Syrjinnän kieltäminen ja jokaisen lapsen näkemyksen huomioon ottaminen ovat myös osa sopimuksen perusarvoja (Los, 60/1991; Pekuri, 2014). Kyseinen sopimus on hyväksytty YK:n yleiskokouksessa marraskuussa 2.9.1989 ja Suomessa yleissopimus on tullut voimaan 31.5.1991 (Mahkonen, 2012, s. 30; Pekuri, 2014). Sopimuksen mukaan kaikilla yleissopimuksen hyväksyneillä valtioilla on velvollisuus taata lapsille oikeus suojeluun ja huolenpitoon sekä lasten tulee saada osallistua itseään koskevaan päätöksen tekoon sekä osuus yhteiskunnan voimavaroista (Los 60/1991, artikla 3, artikla 12 ja artikla 13). Sopimuksessa korostetaan kuitenkin huomioimaan lapsen kehitys- ja ikätaso.

YK:n lastenoikeuksien yleissopimus (60/1991, artikla 2) velvoittaa valtion huolehtimaan lapsen laillisten huoltajien tukemisesta heidän kasvatustyössään. Artiklan 18 mukaan lapsen kasvatuksellinen päävastuu on laillisilla huoltajilla ja lapsen etu tulisi olla heidän toimintansa päämäärä. Lisäksi artiklan 3 mukaan sopimusvaltioiden tulee toteuttaa tarvittavat toimenpiteet varmistaa, että työssäkäyvillä vanhemmilla on mahdollista hyödyntää lastenhoitopalveluja ja -laitoksia, jotka on tarkoitettu heidän lapsilleen (Los 60/1991). Lasten oikeuksien sopimuksessa (60/1991, artikla 3) linjataan, että lasten etu on huomioitava aina sellaisissa toimissa, jotka koskevat lapsia. Tällaisia toimia ovat muun muassa julkinen sekä yksityinen sosiaalihuolto, tuomioistuin ja hallintoviranomaisten tai lainsäädäntöelimien toimet. Sopimusvaltioissa toimivat laitokset ja palvelut, jotka vastaavat lasten huolenpidosta ja suojelusta on veloitettu noudattamaan toimintavaltaisten viranomaisten määrittelemiä sääntöjä, jotka koskevat esimerkiksi turvallisuutta, henkilökunnan määrää, terveyttä, soveltuvuutta ja henkilökunnan valvontaa (Los 61/1991, artikla 3). Tutkielmamme kannalta tärkeä nosto on myös sopimuksen artikla 23 määritelmä henkisesti tai ruumiillisesti vammaisen lapsen oikeudesta. Tässä artikkelissa todetaan henkisesti tai ruumiillisesti vammaisella lapsella olevan oikeus elää täyspainoista ja laadukasta elämää ympäristössä, joka takaa hänen ihmisarvonsa, edistää hänen itseluottamustansa sekä mahdollistaa aktiivisen osallistumisen yhteisön toimintaan. Lapsella on myös oikeus vapaa-aikaan, lepoon, lapsen iän mukaiseen virkistystoimintaan, leikkimiseen ja vapaaehtoiseen osallistumiseen taiteisiin ja kulttuuriin (Los, 31 §, 60/1991).

Pekuri (2014) ilmaisee lapsen oikeuksien sopimuksen olevan laaja kokonaisuus ja se turvaa niin kansalaisoikeuksia kuin poliittisia, sosiaalisia, taloudellisia ja sivistyksellisiä oikeuksia sekä oikeuksia liittyen lapsen suojeluun. Hän korostaa vielä, että lapsen oikeuksien sopimukseen kirjattujen säädösten tulee näyttäytyä jokaisen lapsen elämässä. YK:n lasten oikeuksien yleissopimuksessa linjataan, että sopimusvaltion pyrkiessä haluttuun lopputulokseen, tulee valtion tehdä tarpeellisia lainsäädäntö- ja hallintotoimia, jotta lastenoikeudet toteutuvat käytännössä.

4 Kolmitasoinen tuki

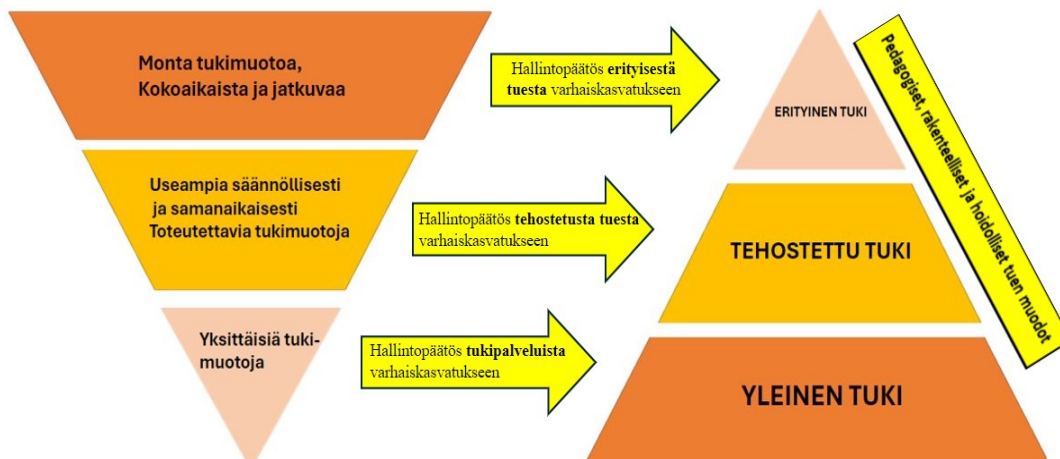
Varhaiskasvatussuunnitelma perusteiden (2022) mukaan varhaiskasvatuksessa lasten kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen liittyviä vaikeuksia ehkäistään erilaisilla työtavoilla. Yksi näistä työtavoista on sopivan tuen tason ja tuen muotojen määrittäminen perustuen tuen antamisen periaatteisiin, mikäli laadukkaan pedagogiikan toteuttaminen ei ole riittävää. Ennen lakiuudistusta (1183/2021) tuen toteuttaminen varhaiskasvatuksessa ei ollut velvoittavaa ja jotkin varhaiskasvatuksen järjestäjät ovat käyttäneet suuntaviivana perusopetuslakia (628/1998) tuen toteuttamiseen (Heiskanen, ym., 2021, s. 23). Esiopetuksessa kolmitasoinen tuki on ollut käytössä jo ennen varhaiskasvatuslain muutosta, koska se kuuluu perusopetuslain (628/1998) piiriin (OPH, 2014, s. 44). Vaikka kolmitasoista tukea on sovellettu varhaiskasvatuksessa jo aiemmin, varhaiskasvatuslakiin (540/2018) ei ole ollut kirjattuna yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tuesta yhtä selkeästi kuin perustusopetuslaissa (628/1998) on ollut (Eskelinen & Hjelt, 2017, s. 77). Tämän takia kuntakohtaisessa tuen järjestämisessä on ollut Eskelisen ja Hjeltin (2017, s. 77) mukaan eroja. He kuitenkin painottavat, että lapsen tuen tarve on pitänyt tunnistaa ja siihen on pitänyt puuttua antamalla lapselle hänen tarvitsemaansa tukea. Heidän mukaansa tämä ei kuitenkaan ole tarkoittanut sitä, että lapsi olisi virallisesti siirretty joko tehostettuun tai erityiseen tukeen. Vuoden 2018 varhaiskasvatuslaki (540/2018) on tehnyt mahdolliseksi kuntien väliset eroavaisuudet liittyen käsitteisiin, tuen rakenteisiin sekä tuen käytäntöihin. (Eskelinen & Hjelt, 2017, s. 77). Varhaiskasvatuslain uudistusten (1183/2021) jälkeen kunnille on tullut yhtenäiset suuntaviivat liittyen kolmitasoisen tuen järjestämiseen.

On tärkeää huomata, että varhaiskasvatuksessa puhutaan kolmiportaisen tuen sijaan kolmitasoisesta tuesta (Käyhkö, 2022). Heiskanen, Pyökkimies ja Syrjämäki (2022) sekä Käyhkö (2022) kertovat uuden varhaiskasvatuslain määräävän jokaisen lapsen oikeudeksi saada tukea heti, kun tuen tarve huomataan. Varhaiskasvatuksessa tuen tarve arvioidaan lapsen tarpeiden mukaisesti ja tukea tulee saada tarvittaessa yleisenä, tehostettuna tai erityisenä tukena (Heiskanen, ym., 2022). Tuen tarpeesta ja siihen liittyvistä tukitoimista tai -palveluista tulee varhaiskasvatuksen järjestäjän tehdä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2022, s. 67–68) mukaan toistaiseksi voimassa oleva hallintopäätös. Hallintopäätös tehdään viipymättä ja se perustuu tuen tarpeen arviointiin, joka kirjataan lapsen henkilökohtaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaan (OPH, 2022, s. 68). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022, s. 68) käy ilmi, että lapsen ollessa yleisessä tuessa tehdään mahdollisista tukipalveluista erikseen hallin-

topäätös, jossa mainitaan ja päätetään tukipalveluista. Lisäksi tehostetun ja erityisen tuen hallintopäätöstä tehdessä pitää mainita ja päättää tuen muodot, varhaiskasvatuksen toimipaikka ja tukipalvelut. Ennen hallintopäätöksen tekemistä lapsen huoltajia kuullaan ja hallintopäätöksen jälkeen huoltajille tarjotaan valitusoikeutta (OPH, 2022, s. 68; Sandberg, 2021, s. 36). Tuen tarpeen muuttuessa hallintopäätöstä muutetaan tai se kumotaan kokonaan (OPH, 2022, s. 69).

Alilan (2022) mukaan varhaiskasvatuslain uudistuksen suuntaviivana on lasten etu. Hän lisää, että uudistuksen ansiosta lasten oppimista, hyvinvointia ja kehitystä sekä kotimaisten ja kansainvälisten lasten oikeuksiin kuuluvia sopimuksia (esim. YK:n lapsen oikeuksien sopimus) voidaan yhä paremmin edistää. Varhaiskasvatuslain uudistus (1183/2021) ja sen myötä voimaan astunut kolmitasoinen tuki edesauttaa tiiviimpää tuen jatkumoa varhaiskasvatuksesta esi- ja perusopetukseen (Alila, 2022). Lakiuudistus mahdollistaa lapselle eheän kehitystä ja oppimista tukevan oppimisen polun varhaiskasvatuksesta esi- ja alkuopetukseen (Valteri, 2022). Varhaiskasvatuslakiin (540/2018) on kirjattu lapsella olevan oikeus tarvitsemaansa tukeen varhaiskasvatuksessa. Säädöksen myötä laki yhdenmukaistaa kaikkien varhaiskasvatusta järjestävien tahojen toiminnan.

Eri tuen muotoihin kuuluu pedagoginen, rakenteellinen sekä hoidollinen tukimuoto ja niitä voidaan käyttää aina lapsen tuen tarpeen mukaan (Heiskanen, ym., 2022; Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta 1183/2021). Pedagogisiin tuenmuotoihin katsotaan kuuluvan varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022, s. 129) sekä Heiskanen ja hänen kollegoidensa (2021, s. 144) mukaan muun muassa saavutettava ja sensitiivinen vuorovaikutus ja kommunikointi, pedagogisten ja erityispedagogisten työtapojen ja menetelmien käyttäminen johdonmukaisesti varhaiskasvatuksen henkilöstön osalta, ennakoivan ja selkeän päivärytmin luominen sekä varhaiskasvatuksessa tapahtuvan toiminnan havainnointi, dokumentointi, suunnittelu ja arviointi. Rakenteellinen tukimuoto koostuu esimerkiksi lapsimäärästä ja henkilöstömitoituksista, ympäristön muokkaamisesta, pien- ja erityisryhmistä ja henkilöstön osaamisen sekä erityispedagogisen tietotaidon lisäämisestä (Heiskanen, ym., 2021, s. 145; OPH, 2022, s. 129). Heiskanen ja hänen tutkimuskollegoidensa (2021, s. 145–146) sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022, s. 129) mukaan hoidolliseen tuen muotoon kuuluu sellaiset hoidolliset, hoivaavat ja avustamiseen liittyvät toimintatavat sekä menetelmät, joita lapsi sillä hetkellä tarvitsee. Lisäksi lapsen terveydenhoidolliset tarpeet otetaan huomioon hoidollisen tuen muodon osalta. Tällaisia terveydenhoidollisia tarpeita voi olla muun muassa lääkitys, ruokavalio tai pitkäaikaissairauden hoito (Heiskanen, ym., 2021, s. 146; OPH, 2022, s. 129).



Kuvio 1. Kolmitasoisien tuen malli. Mukailtu OPH 02/2023 ja OPH 03/2023.

4.1 Yleinen tuki

Sandbergin (2021, s. 32) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2022, s. 60) mukaan yleinen tuki kuuluu jokaiselle lapselle ja sen toteuttaminen on osa hyvälaatuista pedagogiikkaa (ks. Alila, 2022). Yleinen tuki on ensimmäinen tuen taso, jonka toteuttamisen jälkeen voidaan todeta, miten tukitoimet vaikuttavat lapseen ja mitä hän mahdollisesti tarvitsee vielä lisää (OPH, 2022, s. 62; Sandberg, 2023, s. 33). Yleinen tuki on lyhytkestoista, ei yhtä voimakasta intensiteetiltään kuin tehostettu ja erityinen tuki, ja siihen ei tarvita erityisiä tutkimuksia tai päätöksiä (OPH, 2022, s. 62). Vaikka yleisestä tuesta ei tarvitse tehdä hallintopäätöstä, varhaiskasvatustlain (1183/2021) pykälän 15 c mukaan siihen liittyvistä tukipalveluista on aina tehtävä hallintopäätös. Yleisen tuen tukipalveluihin lukeutuu esimerkiksi tulkitsemis- ja avustamispalvelut (OPH, 2022, s. 62).

Lapsen tuen vahvistamisen aloitteen voi tehdä huoltaja, varhaiskasvatuksen henkilöstö tai muut asiantuntijat (OPH, 2022, s. 61; Sandberg, 2021, s. 32). Lasta ei niin sanotusti “siirretä” yleisen tuen piiriin vaan tuki tulee osana laadukasta varhaiskasvatusta, toteutetaan lapsen varhaiskasvatusryhmässä ja se on suunniteltu yksilöllisesti lapsen tarpeiden mukaisesti (Alila, 2022; OPH, s. 62). Yleisen tuen muotoihin katsotaan kuuluvan tilanteiden ennakoiminen, lasten osallistaminen, turvallisen ilmapiirin luominen, rakentava vuorovaikutus, leikin ohjaaminen, sensitiivisyys, arjen struktuurien käyttöönotto, ohjaava ja rakentava palautteen anto, ympäristön muokkaaminen, joustavien ryhmien muodostaminen, tehtävien ja opetuksen eriyttäminen, lasten vahvuusperusteinen huomioiminen sekä monikanavainen opetus ja ohjaus (Käyhkö, 2022; Sandberg, 2021, s. 32). Sandbergin (2021, s. 32) mukaan jokaisen ryhmän aikuisen tulee toteuttaa

yleistä tukea mukaan lukien ryhmässä työskentelevät opiskelijat ja sijaiset. Hänen mukaansa on tärkeää, että vakituinen henkilöstö näyttää ja antaa ohjeita siitä, kuinka yleistä tukea heidän ryhmässään toteutetaan.

Jos yleisen tuen pedagogiset menetelmät eivät riitä, tehdään lapsen tuen arviointiin perustuva hallintopäätös, jonka myötä lapsi voidaan siirtää tehostettuun tukeen (Alila, 2022; OPH, 2022, s. 63). Lapsen oppimisen ja kasvun kokonaistilanteen kartoittamiseksi tarvitaan lapsen, hänen huoltajansa ja varhaiskasvatushenkilöstön näkemyksiä (OPH, 2022, s. 65). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022, s. 65–66) mukaan tukimuodot ja niiden toteutus sekä siihen liittyvä työnjako täytyy kirjata lapsen henkilökohtaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Varhaiskasvatussuunnitelman laadinnasta ja arvioinnista ovat vastuussa kelpoinen varhaiskasvatuksen opettaja yhdessä varhaiskasvatuksen erityisopettajan, muun henkilöstön ja lapsen huoltajan kanssa (OPH, 2022, s. 66).

4.2 Tehostettu tuki

Jos yleinen tuki ei tunnu tarpeeksi tehokkaalta keinolta tukea lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista, voidaan lapsi siirtää joko lyhyt- tai pitkäaikaiselle tehostetulle tuelle riippuen lapsen yksilöllisistä tarpeista (Alila, 2022, s. 20; OPH, 2022, s. 59; Sandberg, 2021, s. 33). Alila (2022, s. 20) tarkentaa, että tehostettua tukea voidaan tarvittaessa antaa lapselle matalalla kynnyksellä, jos tukitoimiin kaivataan enemmän säännöllisyyttä ja suunnitelmallisuutta. Tehostettuun tukeen siirryttäessä, tehdään lapsen tuen tarpeen arvioon perustuva hallintopäätös (OPH, 2022, s. 59). Kun lapsi siirretään tehostettuun tukeen, kaikki lapsen kanssa toimivat aikuiset ovat sitoutuneita toteuttamaan tukitoimia kaikessa arjen toiminnassa vuoden jokaisena päivänä (Sandberg, 2021, s. 34). Sandberg (2021, s. 35) painottaa, että tehostettuun tukeen kuuluu kaikki yleisen tuen menetelmät, mutta tehostetun tuen tukitoimissa korostuu enemmän suunnitelmallisuus, yksilöllisyys, moninaisuus ja voimakkaampi intensiteetti (Alila, 2022, s. 20; OPH, 2022, s. 59).

Heiskanen (2018) summaa tavoitteena olevan lapsen tukeminen yksilöllisesti, tarpeiden mukaisesti ja ennen kaikkea pedagogisesti. Lapsi saattaa tarvita enemmän yksilöllistä ohjaamista muun muassa vuorovaikutustaitojen, leikkien ja perushoitotilanteiden kanssa (Käyhkö, 2022). Tehostetussa tuessa otetaan huomioon esimerkiksi oppimisympäristön kehittäminen, pienryhmätyöskentely ja mahdolliset kommunikaatiotavat, kuten tehostettu kuvakommunikaatio (Sandberg, 2021, s. 34). Kommunikaatiota ja ohjausta voidaan tehostaa kuvakommunikaation

lisäksi myös viittomilla sekä mallittamisen ja sanallistamisen avulla (Käyhkö, 2022). Sandbergin (2021, s. 35) mukaan lapselle tarjotaan lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajan toimesta osa-aikaisia tukimuotoja ja palveluja. Tehostettu tuki eroaa yleisestä tuesta myös siinä mielessä, että lapsen kokonaistilannetta tulee arvioida ja pohtia moninaisemmin ja pitkäjänteisemmin (Sandberg, 2021, s. 35). Lapsen huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö on korostetun tärkeässä asemassa silloin, kun lapsella on tuen tarpeita (Rantala & Uotinen, 2018). Varhaiskasvatuslaki (1183/2021) linjaa pykälässä 35 §, että vammaisen tai tuen tarpeessa oleva lapsi tulee ottaa huomioon lasten tai henkilöstön lukumäärässä. Mikäli tehostetun tuen menetelmät eivät ole riittäviä, siirrytään erityiseen tukeen. Erityistä tukea avaan tarkemmin seuraavassa luvussa.

4.3 Erityinen tuki

Alila (2022), Sandberg (2021, s. 36) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2022, s. 69) toteavat vahvimman varhaiskasvatuksessa tarjottavan tuen asteen olevan erityinen tuki. Erityiseen tukeen voidaan siirtyä silloin, kun yleinen tai tehostettu tuki ei riitä tai lapsen vamman, sairauden, kehityksen viivästymän tai muu toimintakykyyn heikentävästi vaikuttavan tekijä vuoksi, josta seuraa selkeä tarve oppimisen ja kehityksen tuelle (Alila, 2022; Sandberg, 2021, s. 36). Erityisestä tuesta tulee tehdä viipymättä tuen tarpeen arviointiin perustuva hallintopäätös, mutta tukea tulee antaa lapselle heti tuen tarpeen ilmentyessä (OPH, 2022, s. 63). Sandberg (2021, s. 36) lisää, että ennen päätöksen tekemistä varhaiskasvatuksen järjestäjän tulee ottaa huomioon lapsen ja huoltajien mielipide asiaan liittyen. Hän tarkentaa, että kun päätös erityisen tuen järjestämisestä on tehty, lapsen huoltajilla on aina oikeus valittaa päätöksestä.

Alila (2022) kuvailee erityisen tuen olevan jatkuvaa, kokoaikaista ja sitä suunnitellaan ja toteutetaan yksilöllisesti. Erityisessä tuessa lapsi voi tarvita monipuolisesti erilaisia tukimuotoja ja -palveluita (Alila, 2022). Rakenteellinen tuki on keskeisessä asemassa pedagogisen tuen rinnalla, koska erityiselle tuelle ominaisia piirteitä ovat pienemmät ryhmäkoot ja henkilökohtainen tuki varhaiskasvatuksen henkilöstöltä ja varhaiskasvatuksen erityisopettajalta (Käyhkö, 2022).

4.4 Tuen tasoilla liikkuminen

Tuen tarvetta, sen riittävyttä ja toteutumista arvioidaan vähintään kerran vuodessa, mutta myös aina lapsen tuen tarpeiden muuttuessa tai esimerkiksi silloin, kun lapsen oppimisympäristö vaihtuu (Alila, 2022; Rutanen, Can, Harju, Revilla & Raittila, 2022; OPH, 2022, s. 63). Tuen tarvetta arvioidessa otetaan huomioon lapsen mielipiteet sekä huoltajan näkemykset lapsen

edun toteutumisesta (OPH, 2022, s. 63). Tuen tasoilla liikkuminen on Ojan (2012) ja Alilan (2022) mukaan kaksisuuntaista ja joustavaa, eli tuen tasoa voidaan tarpeen mukaan joko kohottaa tai laskea. Oja (2012) lisää, että tällä tavalla voidaan antaa lapselle oikeanlaista tukea juuri oikeassa hetkessä. Hän korostaa vielä, että jokaisella tasolla tuen tulisi olla mahdollisimman intensiivistä, koska tämä edesauttaa saumattomia siirtymiä tuenportaalta toiselle. Jos lapsen tuen tasoa halutaan nostaa tai madaltaa, tehdään aina uusi hallintopäätös, joka perustuu lapsen tuen arviointiin (OPH, 2022, s. 69).

Sandberg (2021, s. 36) ja Alila (2022) huomauttavat, että tuen tasoilla ei aina liikuta systemaattisesti vaan lapsi voi tarvittaessa siirtyä esimerkiksi yleisestä tuesta suoraan erityiseen tukeen. Näiden tapausten taustalla on yleisimmin lapsen vamma, sairaus, kehitysviivästymä tai tunne-elämän häiriö. Arvioon tarvitaan lapsen pedagogisen kasvun ja oppimisen lisäksi jokin muu vahva peruste (Sandberg, 2021, s. 36).

5 Integraatio ja inklusio varhaiskasvatuksessa

Yksi tutkielmamme keskeisimmistä käsitteistä on inklusio, jota tarkastelemme erityisesti varhaiskasvatuksen näkökulmasta. Varhaiskasvatuksen lakiuudistuksen (1183/2021) myötä inklusion käsitettä on korostettu, koska se on olennaista kolmitasoisen tuen toteuttamisen kannalta (Eskelinen & Hjelt, 2017, s. 122). Ennen inklusion käsitteeseen perehtymistä sivuamme integraatiota sillä suomalainen varhaiskasvatus on jo vuodesta 1978 lähtien pitänyt tärkeänä toteuttaa varhaiskasvatusta integraation periaatteita kunnioittaen (Viitala, 2018). Saloviita (2012, s. 2) kertoo, että vuoden 1994 Salamancan julistuksessa sana ”integraatio” vaihdettiin käsitteeksi ”inklusio”. Vaikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa inklusio on alkanut korvaamaan integraation käsitettä, on hyvä tiedostaa näiden käsitteiden eroavaisuudet (Viitala, 2018).

5.1 Integraatio

Moberg (1984, s. 13) määrittelee integraation tarkoittavan erityistä tukea tarvitsevien lasten sijoittamista samaan oppimisympäristöön muiden lasten kanssa. Hän lisää integraation ehtona olevan tukea tarvitsevien lasten tarpeiden mukaisten tukitoimien löytyminen oppimisympäristöstä. Jos tarvittavia tukitoimia ei oppimisympäristössä entuudestaan ole, erityistä tukea tarvitsevalle lapselle suositellaan hänen etunsa turvaamiseksi muualla järjestettyä segregoitua erityisopetusta (Moberg, 1984, s. 14). Viitalan (2018) mukaan integraation lähtökohtana tulisi olla sen vastakohtana eli segregoation purkaminen. Hän ja Takala (2011) avaavat segregoation tarkoittavan eristämistä. He lisäävät segregoation näkyneen 1960–1970-luvulla niin, että kehitysvammaisten laitokset rakennettiin maantieteellisesti syrjään. Näin ollen vammaiset ihmiset segregoitiin eli erotettiin muusta väestöstä (Viitala 2018; Takala, 2011). Viitala (2018) kertoo segregoation näkyneen myös vammaisille tarkoitettuina erityiskouluina tai tavallisiin kouluihin vain fyysisesti integroituina erityisluokkina.

Integraatio voi Mobergin (1984, s. 12) mukaan toteutua eritasoisesti. Näitä tasoja on fyysinen, toiminnallinen, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio. Hänen toteaa, että näistä neljästä tasosta kolme ensimmäistä koskettavat varhaiskasvatusikäisiä lapsia. Moberg (1984, s. 12) täsmentää, että fyysinen integraatio voi toteutua yksilöintegraationa tai luokkaintegraationa. Yksilöintegraatio tarkoittaa yksittäisen tuen tarpeisen lapsen läsnäoloa ryhmässä ilman, että lapsi osallistuu samaan toimintaan muiden ryhmäläisten kanssa tai solmisi siellä sosiaalisia suhteita

(Moberg, 1984, s. 12; Viitala, 2018; Takala, 2016). Luokkaintegraatio tarkoittaa koulun yhteyteen sijoitettua kokonaista erityisluokkaa (Moberg, 1984, s. 12). Toiminnallisessa integraatiossa opettajan tehtävänä on suunnitella toimintaa niin, että kaikki ryhmän lapset voivat siihen osallistua tuen tarpeista riippumatta (Moberg, 1984, s. 12; Viitala, 2018). Sosiaalinen integraatio toteutuu Mobergin (1982, s. 12) ja Viitalan (2022) mukaan silloin, kun tuen tarpeinen lapsi hyväksytään osaksi ryhmää ja hänellä on samanlainen mahdollisuus myönteisten sosiaalisten suhteiden luomiseen muiden kanssa. Viitala (2018) painottaa, ettei sosiaalisen integraation katsota aina toteutuvan yhteisen toiminnan kautta, vaan muut lapset solmivat keskenään kaverisuhteita ja tukea tarvitsevat lapset keskenään. Näin ollen fyysinen integraatio ei aina takaa sosiaalista integraatiota.

5.2 Inklusio

Inklusion käsite juontaa juurensa Salamancan sopimuksesta vuodelta 1994 (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020). Sirkko (2020, s. 21) viittaa väitöskirjassaan Salamancan sopimukseen, jossa todetaan, että jokaisella lapsella tulisi olla oikeus koulutukseen sekä omien kykyjensä mukaiseen taitojen kehittämiseen. Takala (2010) kertoo teoksessaan vuonna 1994 Espanjan Salamancassa järjestetystä erityisopetuksen kongressista, johon osallistui yli 300 toimijaa yli yhdeksästäkymmenestä hallituksesta. Hänen mukaansa kongressissa päätettiin yksimielisesti siitä, että lapsille tarjotaan opetusta ja lapsen tarvitsemaa tukea ensisijaisesti hänen lähikoulustaan. Lapsen fyysinen, älyllinen, sosiaalinen, emotionaalinen, kielellinen tai mikään muukaan asema ei saa vaikuttaa siihen haitallisesti (OPH, 2022, s.15; Saloviita, 2012, s. 5; Takala, 2010).

Takala (2010) mainitsee, että inklusio on enemmän kuin lähikouluperiaate ja sen katsotaan olevan loppumaton prosessi (Booth, Ainscow & Kingston, 2006, s. 5; Sebba & Ainscow, 1996). Inklusio nähdään uutena ajattelutapana, jossa korostuu osallisuus, oppilaiden välinen tasa-arvo ja syrjimättömyys (Takala, 2010; Saloviita, 2012, s. 2). Tasa-arvoisuuden esimerkkinä voidaan pitää lapsen oikeutta päästä lähipäiväkotiin tai lähikouluun (Takala, 2011). Varhaiskasvatussuunnitelmassa (OPH, 2022, s. 15) on otettu huomioon, että jokaiselle lapselle tulee tarjota mahdollisuus osallistua varhaiskasvatukseen ensisijaisesti oman vertaisryhmänsä kanssa. Voidaan todeta, että inklusioperiaatteen mukaisesti jokaisella lapsella on oikeus tarvitsemaansa tukeen omassa vertaisryhmässään, jossa hän tuntee olevansa osallinen (OPH, 2022, s. 15 ja s. 62; Viitala, 2006, s. 96). Nämä oikeudet eivät voi olla riippuvaisia varhaiskasvatuksen järjestäjästä, vaan niiden tulee toteutua kaikkialla (OPH, 2022, s. 58). Varhaiskasvatussuunnitelman

perusteet (OPH, 2022, s. 7) ja Varhaiskasvatustalaki (540/2018, 3 §) linjaavat, että varhaiskasvatusta toteutetaan ja kehitetään inklusiivisten periaatteiden mukaisesti. Tämä tarkoittaa lasten moninaisuuden ja osallisuuden huomioimista silloin, kun toteutetaan koulutuksellista tasa-arvoa, tuetaan oppimisen edellytyksiä ja edistetään elinikäistä oppimista (OPH, 2022, s. 7; Varhaiskasvatustalaki, 1183/2021, 3 §). Inklusio ei tarkoita valmiiksi rakennettua tilaa tai paikkaa vaan ympäristöä, jota muokataan lasten yksilölliset tarpeet huomioon ottaen (Booth, 2011).

Saloviita (2012, s. 2) ja Viitala (2018) nostavat esiin ajatuksen siitä, että inklusiivisessa yhteiskunnassa on avoin kaikille vammaisille eikä vammaisuuden tasolla ole sen suhteen merkitystä. He lisäävät vielä että, varhaiskasvatusta katsotaan kuuluvan kaikille ja se on kaikille yhteistä vamman tasosta riippumatta. Ero integraation ja inklusiivisuuden käsitteiden välillä on siinä, että integraatioon sisältyy tietynlainen ehdollisuus ja sen toteutuminen riippuu vammaisuuden tasosta (Saloviita 2012, s. 2; Viitala, 2018). Integraation ja inklusiivisuuden välistä eroa voi kuvailla Saloviitan (2006, s. 340) mukaan kuntoutus- ja tukiparadigman avulla. Hän tarkentaa, että integraatio nähdään osana kuntoutusparadigmaa, jonka tavoitteena on saada yksilö liittymään kuntoutuksen avulla osaksi muuta yhteisöä. Hän lisää tukiparadigman puolestaan liittyvän inklusiivisuuden käsitteeseen ja siinä korostuu yksilön kuulumisen yhteiskuntaan alun perin vamman tasosta riippumatta. Takalan ja kollegoiden (2020, s. 7) mukaan tähdätessä inklusiiviseen kasvatukseen ja opetukseen ei erityisryhmiä tarvitse kuitenkaan kokonaan sulkea pois vaihtoehtoista. He korostavat, että erityisryhmissä voidaan toteuttaa hyvää opetusta inklusiivisten periaatteiden mukaisesti. He toteavat, että inklusiiviseen ajatteluun kuuluu lapsen ja hänen huoltajiensa mahdollisuus valita heitä miellyttävä opetusmuoto. Erityisryhmiä ei siis tulisi ajatella niinkään erillisinä vaihtoehtoina vaan osana laadukasta ja inklusiivista varhaiskasvatusta, jossa on mahdollista tarjota lapselle tarvittava tuki (Alila, 2022). Myös Laakso, Pihlaja ja Laakkonen (2020) pitävät mahdollisena, että integroidut erityisryhmät voivat olla osa inklusiivista toimintaa etenkin, jos vain osalla ryhmän jäsenistä on tuen tarpeita. He muistuttavat kuitenkin, että toimintaa suunniteltaessa suuntaviivana tulee käyttää yhdenvertaisuuteen sekä moninaisuuteen liittyvää arvoperustaa.

Inklusiivisesta voidaan Qvortrupin ja Qvortrupin (2018) mukaan keskustella myös ulottuvuuksina. He määrittelevät inklusiivisuuden kolmen eri dimension kautta, jotka ovat inklusiivisuuden taso, yhteisön luonne sekä inklusiivisuuden aste. Booth ja Ainscow (2016) määrittävät inklusiivisuuden tasoa käsittelevän dimension tarkkailevan jäsenten yhteenkuuluvuuden tunnetta ja toisten hyväksyntää sekä yksittäisen jäsenen asemaa ja toimijuutta ympäröivässä yhteisössä. Heidän mukaansa dimensio jaetaan kolmeen eri tasoon, jotka käsittelevät lapsen fyysisistä osallistumisista, sosiaalista

aktiivisuutta ja yhteenkuuluvuudentunnetta yhteisössä. Yhteisön luonnetta käsittelevä dimensio sisältää erilaisia ympäristöjä joihin lapsi voi kuulua tai joista hänet voidaan eristää ja sulkea pois (Boothin ja Ainscowin, 2016; Qvortrupin & Qvortrupin, 2018). Kaksi ensimmäistä dimensiota ovat Qvortrupin ja Qvortrupin (2018) mukaan pohja kolmannelle dimensiolle, joka käsittelee inklusion astetta ja tarkastelee sen laatua. Inklusion asteen dimension katsotaan liittyvän segregaatioon ja inklusion asteeseen. Lisäksi heidän mukaansa on tavanomaista, että lapsi on erityyppisissä yhteisöissä eriasteisesti. He toteavat vielä, että vasta silloin syntyy ymmärrys inklusiosta, kun sen kaikki ulottuvuudet sekä tasot otetaan huomioon.

5.3 Inklusion kritiikki

Inklusiota on vastustettu ja kritisoitu useilla argumenteilla, joista seuraavaksi esittelemme yleisimmät. Inklusion käsite itsessään on huomattavan laaja sekä moniulotteinen ja sen toteutuminen vaatii monien eri osa-alueiden toimivuutta saman aikaisesti (O’Hanlon, 2003). Dickens-Smith (1995, s. 2) esittää, että riittämätön tieto inklusiosta käsitteenä on usein syynä inklusion vastustamiseen opettajien keskuudessa. Saloviitan (2012, s. 14–18) mukaan inklusion myötä on ilmaistu huolta esimerkiksi siitä, että erityislapsia kiusataan, heidän tarpeisiinsa ei pystytä vastaamaan ja he häiritsevät muiden oppimista inklusion toteutuessa. Erityisesti huolen aiheena on käytöshäiriöisten lasten negatiivinen vaikutus muiden ryhmään kuuluvien lasten oppimiseen ja kehitykseen (Bornman & Donohue, 2013). Viitala (2018) ilmaisee, että inklusion toteutuessa vaarana on myös se, että erityislapsi ei pääse tasavertaiseksi ryhmän jäseneksi ja osaksi lasten keskinäisiä sosiaalisia suhteita, vaan on osa ryhmää vain fyysisesti. Saloviita (2012, s. 25) nostaa esiin ajatuksen siitä, että inklusion toteuttamista tulisi aina harkita tapauskohtaisesti. Inklusio ei Huhtasen (2000, s. 71) mukaan toimi jokaisen lapsen kohdalla. Hän nostaa esille tilanteet, jolloin tuen tarve on äärimmäisen suurta, eikä oppimisympäristössä ole tarjota lapsen tarvitsemaa tukea lapsen edun mukaisesti. Myös Murto (1999, s. 33) nostaa esiin inklusioon liittyvää kritiikkiä sekä realismia ja kannustaa ajattelemaan onko niin sanottu yleinen opetusryhmä kaikille lapsille paras vaihtoehto. Hän korostaa lapsen etua ja sitä, että lasta sijoittaessa on otettava realistisesti huomioon niin lääketieteelliset diagnoosit kuin sosiaalisetkin seikat. Hänen mukaansa on tärkeää tarkastella mikä lapsen kohdalla toimii ja on tehokasta, vaikka tavoitteena onkin saavuttaa yhtenäiset ryhmät. Inklusion myötä huolta on herättänyt opettajan asiantuntemuksen ja jaksamisen riittäminen, kun tukitoimia siirretään tavalliseen lapsiryhmään eikä valmiuksia inklusion toteuttamiseen ole (Saloviita, 2012, s. 19–23). Pihlajan (2009) mukaan tavallisten koulujen opettajat ovat ilmaisseet huolensa siitä, että

heidän tekninen asiantuntijuutensa tai teoreettinen tietonsa ei riitä opettamaan kaikkia lapsia. Wang (1985) toteaa, että inklusion onnistuminen edellyttäisi erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhdistämistä järjestelmäksi, josta jokainen lapsi hyötyy (viitattu lähteessä Dickens-Smith, 1995, s. 3).

Inklusion motiivia on myös kyseenalaistettu. Inklusiota on kuvailtu toiminnaksi, jonka tarkoituksena on säästää koulutuskustannuksissa ilman, että tarvittavat resurssit ja pedagoginen osaaminen on turvattu (Pihlaja & Neitola, 2017; Saloviita, 2012, s. 22). Viitalan (2018) mukaan inklusiivisesti toteutetun varhaiskasvatuksen laatu on riippuvainen siitä, kuinka paljon siihen on laitettu resursseja. Tämän takia on mahdollista, että segregoidulla varhaiskasvatuksella on enemmän resursseja ja on näin ollen toimivampi ratkaisu kuin inklusiivinen varhaiskasvatus. Myös Ihatsu, Ruoho ja Happonen (1999) nimeävät inklusion haasteeksi resursseihin liittyvät seikat. Heidän mukaansa resurssikysymykset ovat läsnä inklusion toimivuutta tarkastellessa. He toteavat, että rahoituskäytäntöjä on syytä pohtia ennen kuin inklusio voi täydellisesti toteutua. Viitala (2018) lisää, että resurssipulan seurauksena voi olla työn kuormittavuuden lisääntyminen ja näin ollen myös henkilökunnan työhyvinvoinnin heikkeneminen. Inklusiivisesta pedagogiikasta voi tämän takia olla negatiivisia kokemuksia, jotka vaikuttavat merkittävästi inklusiiviseen pedagogiikkaan suhtautumiseen (Viitala, 2018). Myös Huhtanen (2011, s. 72) nostaa esille resurssipulan, jota inklusion toteutumisen myötä on syytä tarkastella. Hän pohtii, kuinka kaikille tukea tarvitseville lapsille voidaan taata yksilölliset tukitoimet silloin, kun tuen tarpeisia lapsia on monessa eri oppimisympäristöissä useissa eri kasvatusinstituutioissa. Saloviita (2012, s. 2) mukaan inklusion vastustajat mieltävät inklusion enemmänkin ideologiaksi, mutta muille se edustaa yhteiskuntaa, jossa erilaisten ihmisten tasa-arvo on korkeassa asemassa.

6 Tutkielman tavoite ja toteutus

Tutkielman tavoitteena on selvittää VakaTuki -hankkeen aineiston pohjalta varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia ja näkemyksiä liittyen kolmitasoisen tuen jalkautumisesta varhaiskasvatukseen laki uudistuksen (1183/2021) jälkeen. Pyrimme selvittämään, mitä ajatuksia inklusio varhaiskasvatuksen opettajien keskuudessa herättää ja miten sen koetaan toimivan käytännössä. Tavoitteena on tuottaa tietoa varhaiskasvatuksen lakimuutoksen (1183/2021) myötä tulleista uudistuksista ja niiden toimivuudesta varhaiskasvatuksen arjessa. Tutkielman avulla tuomme inklusiota ja kolmitasoista tukea koskevaan keskusteluun oman puheenvuoromme ja tiedostamme tutkielmaa tehdessä tilannesidonnaisuuden vaikutukset tutkielman tuloksiin. Avaamme aineistoa lisää luvussa 6.2.

Tutkielman tutkimuskysymykset ovat:

1. Mitä näkemyksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on kolmitasoisen tuen vakiintumisesta varhaiskasvatukseen lakimuutoksen myötä?
2. Mitä varhaiskasvatuksen opettajat ajattelevat inklusiosta?

Toteutamme tutkielman tutkijatriangulaatiossa. Tutkijatriangulaatiossa useampi tutkija tutkii samaa ilmiötä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 70; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 168). Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 167) mukaan useamman tutkijan yhteistyö helpottaa henkilökohtaisten ennakkoluulojen sivuuttamista, koska pelkästään yhteen näkökulmaan sitoutuminen ei ole mahdollista. Parityöskentelyn myötä pääsemme keskustelemaan omista havainnoista ja jakamaan erilaisia näkökulmia aiheeseen liittyen. Edellä mainitut menetelmät ovat Eskolan ja Suorannan (1998, s. 70) mukaan keskeisiä tutkijatriangulaation toimintatapoja. Tämän lisäksi arvioimme ja keskustelemme yhdessä mahdollisista lähdekirjallisuuksista sekä työstämme kirjoitusprosessia molempien ajatukset huomioon ottaen. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 167) mukaan yhdessä tehty tutkimus mahdollistaa sekä ajatusten vaihdon, että uusien ideoiden syntymisen ja niiden laajentumisen. Eskolan ja Suorannan (2018, s. 70) mukaan parityöskentely mahdollistaa monipuolisemman ja kattavamman tutkimuksen tekemisen. He lisäävät, että tutkijoiden on yhdessä löydettävä kumpaakin miellyttävät ratkaisut liittyen esimerkiksi aineiston hankintaan, sen luokitteluun sekä tulkintaan. Lisäksi tutkijaparin on oltava samaa mieltä raportin kirjoittamisesta ja siitä, missä järjestyksessä nimet laitetaan julkaistavaan teokseen.

6.1 Kvalitatiivinen tutkimus ja fenomenologinen lähestymistapa

Valitsimme tutkielman toteutustavaksi kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen. Tarkoitukse-
namme on tutkia varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia, käsityksiä ja tunteita liittyen kol-
mitasoisen tuen ja inklusiivisen työtteen jalkautumisesta varhaiskasvatukseen lakimuutoksen
(1183/2021) myötä. Laadulliselle tutkimukselle ominaista Puusan ja Juutin (2020) mukaan on
se, että tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä pyritään ymmärtämään ja jäsentämään niiden hen-
kilöiden näkökulmasta, jotka ovat tutkimuksen kohteena (ks. Huhtinen & Tuominen, 2020). He
tarkentavat, että tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden kokemukset, tunteet, ajatukset, mer-
kitykset ja tulkinnat tutkielman alla olevaa ilmiötä kohtaan ovat laadullisessa tutkimuksessa
tarkastelun keskiössä (Rautiainen, 2007, s. 1). Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 165) toteavat, että
edellytyksenä laadulliselle tutkimukselle on riittävän ajan varaaminen. Olemme varanneet tut-
kielman tekemiselle riittävästi aikaa, ja tavoitteenamme on pitää yllä säännöllistä kirjoitusryt-
miä. Rautiaisen (2007, s. 1) mukaan laadullisen tutkimuksen keskeisimpiä aineistotyyppisiä
ovat havainto- ja haastatteluaineistot. Hänen mukaansa niiden analysointi on tärkeä osa tutki-
musta, ja ne kulkevat mukana läpi tutkielman teon (Kananen, 2017, s. 35).

Tutkielma pohjautuu empiiriseen eli kokemusperäiseen tutkimukseen ja lähestymistapamme on
fenomenologinen. Koemme fenomenologisen lähestymistavan sopivan tutkielman aiheeseen,
sillä analysoimamme aineisto pohjautuu haastateltavien omiin kokemuksiin. Huhtinen ja Tuo-
minen (2020) sekä Larsson ja Holmström (2007, s. 59) avaavat, että fenomenologisen tutki-
muksen ideana on saada tietoa tutkimuksen kohteena olevien ihmisten kokemusmaailmasta.
Fenomenologia haluaa selvittää ihmisten kokemuksia heitä koskettavista ilmiöistä. (Puusa &
Juuti, 2020; Laine, 2015). Tässä tutkielmassa ilmiönä on kolmitasoisen tuen ja inklusion to-
teutuminen varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta.

Laine (2015) toteaa, että ihmisen kokemuksellinen suhde maailmaan katsotaan olevan intentio-
naalinen. Hänen mukaansa intentionaalisuudella tarkoitetaan sitä, että kaikki kokemuksemme
ovat merkityksellisiä eikä todellisuus ole pelkkää neutraalia materiaalia. Jokainen havainto
minkä teemme vaikuttaa havaittajan uskomuksiin, kiinnostuksiin sekä pyrkimyksiin (Laine,
2015). Fenomenologian tarkoitus on tuottaa monitasoinen käsitys niistä merkityksistä, joita ih-
minen antaa jokapäiväisille kokemuksilleen (Larsson & Holmström, 2007, s. 59). Tutkielman
tavoitteena on muodostaa monitasoinen ymmärrys siitä, millaisia käsityksiä varhaiskasvatuk-
sen opettajilla on kolmitasoisen tuen sekä inklusion toteutumisesta varhaiskasvatuksessa.

Fenomenologian katsotaan olevan myös filosofinen suuntaus tai ala (Huhtinen & Tuominen, 2020). Virtanen (2006, s. 165) toteaa, että päästäksemme käsiksi tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden merkitysmaailmoihin, edellyttää se tutkimuksen kohteena olevalta henkilöltä taitoa kertoa tai kuvailla oman mielensä kokemuksia. Tällä tavoin tutkijalle avautuu käsitys siitä, minkälaiset mielikuvat, kuvitelmat, havainnot, mielipiteet, tunne-elämykset ja uskomukset määrittelevät tutkimuksen kohteena olevan henkilön ajatusmaailmaa (Virtanen, 2006, s. 165). Tutkimusaineistomme koostuu varhaiskasvatuksen opettajien haastatteluista, joissa haastateluun osallistuneet kuvailevat omia ajatuksiaan, kokemuksiaan ja tunteitaan liittyen varhaiskasvatuslain uudistukseen (1183/2021) myötä tulleisiin muutoksiin varhaiskasvatuksen toteutuksessa. Fenomenologisessa lähestymistavassa yksilön kokemukset ovat Laineen (2015) mukaan korostetussa asemassa, koska vain yksilöiden ajatellaan olevan maailmasuhteessa. Yksilöiden korostamisesta huolimatta on tärkeää olla väheksymättä yhteiskunnan ja yhteisön näkökulmia, sillä yhteiskunnat ja yhteisöt muodostuvat yksilöistä ja jokainen yksilö on jonkin yhteiskunnan muovaama (Laine, 2015).

6.2 Aineiston kuvaus

Tutkielman aineisto koostuu VakaTuki -hankkeen syksyllä 2022 keräämästä haastatteluaineistosta, jossa käsitellään varhaiskasvatuslain muutoksen (1183/2021) jälkeistä aikaa. Hanke tutkii varhaiskasvatuksen tilannetta usean eri toimijan, kuten varhaiskasvatuksen erityisopettajien, varhaiskasvatuksen opettajien ja johtajien näkökulmasta. Keskustelimme hankkeessa kolmannen osahankkeen johtajana toimivan Elina Viljamaan kanssa, joka varmisti hankkeen aineiston sopivan tietyltä osin tutkielman aiheeseen. Tutkielmassa ei tulla kuulemaan esimerkiksi johtajien ja varhaiserytisopettajien näkemyksiä, vaan aiheen rajauksen myötä keskitymme varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksiin. Varhaiskasvatuksen opettajien haastatteluaineisto sisältää kolme ryhmähaastattelua, joiden yhteiskesto on 172 minuuttia ja litteroitua tekstiä haastattelusta on 70 sivua.

Ryhmäkeskusteluihin osallistui yhteensä kahdeksan varhaiskasvatuksen opettajaa, joilla oli haastatteluhetkellä kertynyt työkokemusta varhaiskasvatuksesta 3,5–9 vuotta. Osa haastateltavista työskenteli varhaiskasvatuksen puolella, osa koulun yhteydessä toteutettavassa esiopetuksessa ja yksi toimi johtajan sijaisena. Kahdella ryhmäkeskusteluun osallistuneella varhaiskasvatuksen opettajalla oli sosionomikoulutustausta, ja loput olivat opiskelleet tutkintonsa yliopistossa. Haastateltavia oli pieniltä sekä suurilta paikkakunnilta ympäri suomen, kaksi heistä työskenteli yksityisellä ja loput julkisella sektorilla. Haastatteluaineistossa haastateltavat pääsivät

keskustelemaan toistensa kanssa ennalta määrätyistä kysymyksistä, joihin he olivat saaneet tutustua etukäteen. Keskustelut olivat vapaamuotoisia ja kysymysten muotoilu sekä järjestys vaihtelivat ryhmähaastatteluissa keskustelun kulun mukaan. Myös kysymysten määrä vaihteli, mutta samoja kysymyksiä jokaisessa ryhmähaastattelussa ilmeni yhdeksän kappaletta.

Aineistossa esiintyvät haastattelukysymykset olivat

1. Mitä varhaiskasvatukseen kuuluu tällä hetkellä?
2. Mikä/mitkä asiat varhaiskasvatuksessa on kaikkein tärkeimpiä?
- 3. Mitä inklusio tarkoittaa? Mitä ajatuksia se herättää opettajien keskuudessa?**
4. Miten inklusiota johdetaan?
5. Millaista tukea lapset voivat tarvita?
6. Jos kuntaan muuttaa lapsi, jolla on tuen tarve, miten hänen varhaiskasvatuspaikkansa määritellään?
7. Mitä eri tahoja osallistuu tuen asioiden hoitamiseen?
- 8. Mitä ajattelette kolmitasoisesta tuesta?**
9. Millainen varhaiskasvatus palvelee kaikkia perheitä?

Tutkielman aineiston analyysissä tulemme painottamaan inklusioon ja kolmitasoiseen tukeen liittyviä kysymyksiä ja niiden ympärille muodostuvaa keskustelua. Myös muissa kysymyksissä sivutaan inklusiota ja kolmitasoista tukea, joten otamme ne analyysissä niiltä osin huomioon.

6.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tavoitteenamme on tehdä tutkielmasta luotettava ja eettisesti hyväksyttävä, jonka vuoksi olemme pohtineet luotettavuuteen ja eettisyyteen vaikuttavia tekijöitä. Olemme sitoutuneet noudattamaan tutkielmaa tehdessä Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2023) laatimia ohjeita. Tutkielman toteuttaminen hyvän tieteellisen käytännön asettamalla tavalla edesauttaa TENK:in (2023) mukaan tutkielman muodostumista luotettavaksi, eettisesti hyväksytyksi sekä uskottavaksi. Tutkielman eettisyyttä on syytä tarkastella koko tutkielman tekoprosessin ajan, sillä eettisiä kysymyksiä tulee vastaan tutkielman eri vaiheissa (Pelkonen & Louhiala, 2002). Kimmelin (1988, s. 30–36) mukaan eettisten pulmien tunnistaminen ja ennaltaehkäisy edellyttävät tutkijalta ennen kaikkea vankkaa ammattitaitoa ja ammattietiikan noudattamista. Hän lisää, että tutkijan tulee olla riittävän herkkä havaitsemaan omat tutkimuksensa mahdolliset eettiset haasteet. Haaparanta ja Niiniluoto (1991) nostavat esiin etiikan tärkeitä peruskysymyksiä

liittyen hyvään tutkimukseen, tiedon janon hyväksyttävyyteen, tutkimusaiheen valintaan ja sallittuihin tutkimusmenetelmiin (Viitattu lähteessä Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 148). Tiedostamme kvalitatiivisen tutkimuksen luonteen ja sen, että tutkielmaa on lähes mahdotonta tehdä täysin objektiivisesti. Tutkielmaa tehdessä otamme kuitenkin huomioon edellä mainitut eettiset peruskysymykset ja pidämme huolen siitä, että suhtaudumme tutkielman aineistoon objektiivisesti sekä käsittelemme ja analysoimme sitä totuudenmukaisesti. Objektiivisuudella tarkoitamme sitä, että aineistosta poimitaan myös ne ilmaisut, jotka eivät vastaa omia ennako-oletuksiamme tutkittavasta aiheesta. Kiinnitämme huomiota, että toimintamme tutkielmaa tehdessä on perusteltua ja vastuullista.

Tutkielmaa tehdessä viittaamme lähteisiin asianmukaisesti osoittaaksemme arvostusta muita tutkijoita ja heidän teoksiaan kohtaan. Kiinnitämme huomiota lähdekirjallisuuden eettisyyteen ja siihen, että ne ovat tuotettu tieteellisen hyvän käytännön mukaisesti. Tuomen ja Sarajärven (2018) sekä Vilkan (2021, s. 42) mukaan tieteellisen hyvän käytännön mukaisesti tutkijoiden tulee asianmukaisesti huomioida toisten tutkijoiden työ ja saavutukset. Näin osoitetaan kunnioitusta toisten tutkijoiden työlle ja annetaan heidän saavutuksilleen ansaitsemansa arvo ja merkitys (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.132; Vilka 2021, s. 42). Luotettavuutta tutkielmaan haemme etsimällä tutkimustuloksille ja lähdekirjallisuudelle laajasti tukea useista eri lähteistä. Tutkijan valintojen yksityiskohtainen ja avoin raportointi ovat suoraan yhteydessä tutkimuksen luotettavuuteen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 165). Eskola ja Suoranta (1998, s. 212) mainitsevat tutkielman luotettavuuden kannalta olevan tärkeää tutkielman tulkintojen saavan tukea myös muista saman aiheen tutkimuksista. Päämääränä on saavuttaa tilanne, jossa lähdekirjallisuudella ei ole enää tarjota meille uutta tietoa aiheesta. Tällaiseen tilanteeseen päästäksemme, meidän tulee saavuttaa saturaatio eli aineiston kylläytyminen. Eskola ja Suoranta (1998, s. 62) sekä Tuomi ja Sarajärvi (2009, s. 87) ilmaisevat saturaation olevan saavutettu silloin, kun aineisto alkaa toistaa itseään ja tiedonlähteet eivät enää tarjoa uutta tietoa tutkimuskysymyksen kannalta.

Vilka (2021, s. 41–42) nostaa esiin tiedonhankinnan hyvät tieteelliset käytännöt ja niiden huomioon ottamisen tutkimusta tehdessä. Hänen mukaansa tutkijan tulee käyttää tiedonhankinnassa oman alansa tieteellistä kirjallisuutta, havainnointia sekä muita asianmukaisia lähteitä. Hänen mukaansa on tärkeää, että tutkijan käyttämät tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmät ovat eettisesti kestäviä ja tiedeyhteisön hyväksymiä. Eskola ja Suoranta (1998, s. 56) korostavat tutkimusaineiston keruun yhteydessä olevan aina ensisijaisen tärkeää kiinnittää huomiota osal-

listuvien ihmisten oikeuksiin, rehelliseen kohteluun ja kunnioittamiseen. He ohjeistavat asianmukaiseen informointiin sekä tarjoamaan osallistujille mahdollisuuden tietoiseen suostumukseen tai kieltäytymiseen. Osallistujien anonymiteetti säilytetään koko tutkimuksen ajan ja heillä tulee olla oikeus keskeyttää osallistuminen milloin tahansa (Eskola & Suoranta, 1998, s. 56). VakaTuki -hanke on sitoutunut turvaamaan tutkimukseen osallistuneiden yksityisyyden säilymisen. Haastatteluaineistosta käy myös ilmi, että haastateltavia on kohdeltu kunnioittavasti ja asianmukaisesti. Tutkimusaineistomme koostuu VakaTuki -hankkeen keräämästä varhaiskasvatuksen opettajien haastatteluaineistosta, joka on pseudonymisoitu. Pseudonymisoinnilla tarkoitetaan Bäckin ja Keräsen (2017, s. 7) mukaan tunnistettavien henkilötietojen korvaamista tietyillä tunnisteilla, joiden perusteella ei voida päätellä tutkimukseen osallistuneiden henkilöllisyyttä. Henkilötietojen lisäksi aineistosta on poistettu kaikki muut tunnistettavat piirteet kuten paikkakunta.

Koska käytämme tutkielmassamme VakaTuki – hankkeen keräämää aineistoa, olemme sitoutuneet noudattamaan hankkeen asettamia eettisiä linjavetoja. Aineisto luovutettiin meille suojatun sähköpostin kautta ja latasimme sen omille, salasanoin suojatuille tietokoneillemme. Tämän jälkeen suojasimme jokaisen haastatteluaineiston omalla salasanallaan. Säilytämme aineistosta tehdyt muistiinpanot huolellisesti emmekä jätä niitä saa tutkimuksen ulkopuolisten henkilöiden nähtäville. Hankkeen aineistoa käyttäessä olemme sitoutuneet hävittämään aineiston heti opinnäytetyön valmistuttua mutta viimeistään 2026 vuoteen mennessä. Omalta osalta huolehdimme, että hävitämme kaikki aineistosta tehdyt muistiinpanot ja muut aineiston sisältöön viittaavat kirjoitukset asianmukaisesti aikarajan sisällä. Asianmukaisella hävittämisellä tarkoitetaan sitä, että aineisto tuhoetaan esimerkiksi silppurissa tai polttamalla lukukelvottomaksi, Sähköisessä muodossa olevat aineistot hävitämme tietokoneen muistilta asianmukaisesti.

7 Aineiston analyysi

Tässä luvussa käymme läpi aineiston analyysin eri vaiheita, joita tutkielmassa on hyödynnetty. Avaamme luvussa teoriaohjaavan sisällönanalyysin käsitettä ja fenomenologiseen lähestymistapaan liittyviä käsityksiä. Tämän lisäksi havainnollistamme esimerkkien avulla, kuinka olemme aineistoa analysoineet. Jos analyysin tavoitteena ei ole minkään teorian testaaminen, Puusa (2020, s. 151) kehottaa aineiston ensimmäisessä vaiheessa mukailemaan aineistolähtöisen analyysin periaatteita. Tämän vuoksi lähestymme aluksi aineistoa sen ehdoilla ja olemme luokitelleet sekä tiivistäneet aineistosta löytyneitä havaintoja. Olemme havainnollistaneet aineiston analysoinnin eri vaiheita taulukoiden avulla. Taulukoiden avulla teemme läpinäkyväksi esimerkiksi sen, miten haastateltavien ilmaisut on luokiteltu ala- ja yläkäsitteisiin. Alakäsitteitä ovat esimerkiksi myönteinen ja kielteinen suhtautuminen kolmitasoisen tuen toteutumiseen varhaiskasvatuksessa. Aineiston tiivistämisessä hyödynsimme kvantifiointia. Kvantifioinnissa lasketaan, kuinka monesti tietty ilmaisu aineistossa esiintyy (Schreier, 2012, s. 36; Tuomi & Sarajärvi 2018, s.119). Kävimme haastateltavien vastauksia läpi ja kategorisoimme samaa tarkoittavat ilmaisut yhteen. Esimerkiksi kolmitasoiseen tukeen liittyen haastatteluissa nousi esille mahdollisuus varhaiseen puuttumiseen lapsen tuen asioissa. Haastateltavista neljä nosti tämän asian esiin, joten lukumäärä on tällöin neljä. Yksityiskohtaisempaa analysointia ja tuloksien vertailua käsittelemme luvussa 8.

Aineistoa analysoidessa käytämme pääasiassa sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysiä pidetään Puusan (2020, s. 148) sekä Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 103) mukaan laadullisen tutkimuksen perinteisimpänä analyysimenetelmänä. Heidän mukaansa sisällönanalyysin menetelmillä voidaan analysoida erilaisia aineistomuotoja monipuolisesti. Sisällönanalyysin keskeisimpänä ajatuksena voidaan pitää suurien tekstikokonaisuuksien tiivistämistä sekä luokittelua (Salo, 2015; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 119). Koska tutkielman aineisto koostuu 70 sivuisesta litteroidusta tekstistä, sisällönanalyysi valinta tuntui loogiselta ratkaisulta. Luokittelussa tulee ottaa huomioon aineiston säännönmukaisuudet (Salo, 2015). Sisällönanalyysiä tehdessä on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, ettei luokittelussa tai vastausten tiivistämisessä kadota olennaista informaatiota (Tuomi & Sarajärvi, 2018 s. 122). Aineistoa analysoidessa olemme pyrkineet koostamaan aineistosta kaikki tutkielman kannalta tärkeät osiot ja muodostamaan niistä ehjiä ja loogisia kokonaisuuksia. Puusan (2020, s. 149) mukaan tutkijan tulee jäsentää hajanainen aineisto selkeäksi kokonaisuudeksi, joka koostuu yhtenäisestä informaatiosta. Hän lisää, että aineiston jäsentämisen jälkeen tutkijan tulee pystyä tekemään johtopäätöksiä aineistosta liittyen tutkittavaan aiheeseen. Sisällönanalyysin perustana on Puusan (2020, s. 149) mukaan tutkijan

omat tulkinnat ja päättelyt. Hän tarkentaa, että tutkija etenee aineistosta tehtyjen konkreettisten havaintojen kautta kohti käsitteellistä perspektiiviä tutkimastaan aiheesta.

Sisällönanalyysiin voidaan sisällyttää Eskolan (2007) mukaan kolme erilaista analyysitapaa. Näitä tapoja ovat aineistolähtöinen sisällönanalyysi, teorialähtöinen sisällönanalyysi sekä teoriaohjaava sisällönanalyysi. Tutkielmamme kannalta sopivin sisällönanalyysi muoto on teoriaohjaava sisällönanalyysi. Teoriaohjaava sisällönanalyysi on Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 110) mukaan tavanomaisin analyysimalli. He lisäävät, että teoriaohjaavassa analyysissä analyysiä ohjaa jo aiemmin tuotettu teoria. Analyysi ei kuitenkaan perustu täysin jo olemassa olevaan teoriaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 110). Teoriaohjaavan sisällön analyysin valintaa tukee se, että käytämme aineistoanalyysiä tehdessämme abduktiivista päättelylogiikkaa. Abduktiivisessa päättelyssä pääosana ajatteluprosessissa on sekä aineistolähtöisyys, että jo olemassa olevat valmiit mallit (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 110). Aineiston analysointia puhtaasti aineistolähtöisesti on pidetty Salon (2015, s. 118) ja Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 109) mukaan haastavana jopa mahdottomuutena. Aineistoa analysoidessa tutkijaa ohjaa jossain määrin aikaisempi teoria ja omat oletukset joten ”puhtaasti” ajattelu on lähes mahdotonta (Salo, 2015, s. 118; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 109). Tutkielman avulla muodostetun tiedon ja aikaisemmin olemassa olevan teorian yhdistämisellä tavoitellaan uusien ajattelutapojen muodostamista (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 209). Tutkielmaa tehdessä olemme tietoisia siitä, että tutkielman viitekehyksessä esiin noussut teoratieto on haastavaa erottaa täysin aineistoanalyysiä työstäessä.

Laadulliseen tutkimukseen ja fenomenologiseen lähestymistapaan liitetään tietoisuus tilanesidonaisuudesta, jolloin aineistosta tehdyt tulkinnat voivat olla erilaisia eri tutkijoiden välillä (Huhtinen & Tuominen, 2020). Tutkimustieto on Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 25) mukaan subjektiivista, sillä tutkijat tekevät valintoja oman tietoisuutensa varassa. Vaikka pyrimme tutkielmassa objektiivisuuteen tiedostamme kvalitatiivisen tutkimuksen luonteen ja sen, että valintamme perustuvat meidän tietoisuuteemme. Valintoja tehdään esimerkiksi käytettäviin käsitteisiin ja menetelmiin liittyen. Määritellessämme tutkielman luonnetta laadulliseksi ja valitsemme fenomenologisen lähestymistavan tiedostamme aineiston analyysiä tehdessä sen tilanesidonaisuuden. Olemme molemmat analysoineet aineistoa omista lähtökohdista, jonka jälkeen olemme koonneet analyysit yhteen. Analyysin eroavaisuuksista olemme käyneet keskustelua ja muodostaneet niistä yhteisen analyysin, joka on linjassa haastateltavan alkuperäiseen kokemukseen. Virtanen (2006) nostaa esiin fenomenologiaan sisältyvän deskription käsitteen,

joka tarkoittaa tutkijan luomaa käsitystä tutkittavan kokemuksesta. Hän tarkentaa käsitteen tarkoittavan sitä, että tutkijan tavoitteena tulee olla tutkittavan kokemuksen kuvantaminen mahdollisimman alkuperäisesti. Kyse on siis tutkittavan kokemuksen sekä tutkijan tekemän kuvauksen samankaltaisuudesta (Virtanen, 2006). Aineistoa analysoidessa olemme kiinnittäneet huomiota huolellisuuteen sekä harkitsevaisuuteen liittyen tutkittavien alkuperäisiin kokemuksiin.

Aineiston analyysin aloitamme ensin aineiston ehdoilla, koska Puusan (2020, s. 151) mukaan niin suositellaan tekemään silloin, kun analyysi ei perustu minkään teorian todentamiseen. Aloitimme aineiston analysoinnin tiivistämällä ja luokittelemalla siellä esiintyneet ilmaisut. Miles ja Huberman (1994) sekä Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 122) esittävät aineiston luokittelun rakentuvan kolmesta eri vaiheesta, jotka ovat nimeltään redusointi, klusterointi ja abstrahointi. Redusointi eli pelkistäminen on ensimmäinen vaihe aineiston analysoinnissa ja sen tavoitteena on kartoittaa tutkimuksen aiheen näkökulmasta oleelliset alkuperäisilmaukset lähestymällä aineistoa esimerkiksi tutkimusongelmien johdattelemilla kysymyksillä (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 123). Tutkielman kolmitasoista tukea ja inklusiota koskevat tutkimuskysymykset ohjasivat aineiston analysointia ja keskityimme aineistossa niihin haastattelukysymyksiin, joissa tutkimuskysymysten aiheet olivat keskiössä. Kävimme läpi kaikki aineistoon kuuluvat kysymykset ja niistä seuranneet keskustelut kiinnittäen huomiota niihin ilmaisiin, jotka liittyivät kolmitasoiseen tukeen ja inklusioon. Kirjoitimme havainnot pelkistettynä muistiin myöhempiä analysointia varten.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 124) ilmaisevat redusointia seuraavan klusterointi, jolla tarkoitetaan aineistosta nousevien pelkistettyjen ilmaisujen ryhmittelyä etsimällä niistä yhtäläisyyksiä ja muodostamalla nimettyjä alaluokkia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Kävimme pelkistetyt ilmaisut läpi ja muodostimme samankaltaisista ilmaisuista alaluokkia. Viimeinen vaihe aineiston analysoinnissa on abstrahointi, jonka myötä alaluokista voidaan muodostaa ylä- ja pääluokkia (Miles & Huberman, 1995; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125). Abstrahoinnin avulla muodostetut yläluokat ovat Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 125) mukaan teoreettisia käsitteitä.

Taulukko 1. Esimerkki redusoinnista. Myönteiset ilmaisut kolmitasoisesta tuesta.

Alkuperäinen ilmaisu aineistosta	Redusointi
<p><i>”Näin kanssa hyvänä asiana sen, että puututaan jo varhain”</i></p> <p><i>”hyvä kun se aloitetaan jo sitten varhaisessa vaiheessa just tyylisiin, että sitten ruvetaan rakentamaan, ettei sitten mennä tosiaan sinne eskari-ikään”</i></p> <p><i>”pystytään sitten tarjoamaan tukipalveluita niihin ja samaan asioita eteenpäin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa”</i></p> <p><i>”Hienoa että se tulee sieltä ja saadaan sitä jatkumoa ja se tuki saadaan ajoissa sitten sinne”</i></p>	<p>Varhainen puuttuminen</p>
<p><i>”Se on tosi hyvä juttu, että se tuli nyt tavallaan tonne myös niinku pienempien puolelle”</i></p> <p><i>”Musta se on tosi hyvä niinku se lapsille just se tuki”</i></p>	<p>Positiivinen muutos</p>
<p><i>”On selkeämpää sitten kaikille sitten se, että miten lasten kanssa lapsen kanssa äärellä toimitaan”</i></p> <p><i>”suunnitellaan sitä, arvioidaan, se kirjataan ja koko työyhteisö, koko tiimi tietää sen ja me toimitaan niinku samalla tavalla”</i></p>	<p>Selkeät toimintatavat</p>
<p><i>”Hienoa että se tulee sieltä ja saadaan sitä jatkumoa ja se tuki saadaan ajoissa sitten sinne”</i></p>	<p>Tuen jatkumo</p>
<p><i>”Koko suomen kattava ja ei eriarvoisteta mitään kuntia tai kaupunkeja”</i></p>	<p>Tasa-arvon toteutuminen</p>

Taulukko 2. Esimerkki redusoinnista. Kielteiset ilmaisut kolmitasoisesta tuesta.

Alkuperäinen ilmaisu aineistosta	Redusointi
<i>"Paperilla lukee, mutta käytännössä se ei sitten ole välttämättä toteudu"</i>	Toteutuu vain paperilla
<i>"Pitää tammikuun aikana tietää, että ketkä lapset tarvitsee seuraavana kautena tehostettua tai erityistä tukea, jotta me saadaan siihen jotakin resursseja"</i> <i>"lapsi siirrettiin sinne tehostettuun tukeen, niin se ei tuonut meille mitään lisää resursseja"</i>	Resurssipula
<i>"tuen tarpeiset lapset niinku kohdennetaan tiettyyn ryhmään, jolloin siihen saadaan sitten avustaja. Niin niin jotenkin se, että että se kuormittaa kyllä sitten tosi paljon ryhmiä"</i>	Tuen tarpeisten lasten kasautuminen
<i>"Ainakin varmaan veojen näkökulmasta se tuotti nyt ehkä enemmän paperityötä, kun piti tehdä hallintopäätöksiä ja muuta"</i>	Paperitöiden lisääntyminen

Taulukko 3. Esimerkki klusteroinnista.

Pelkistetty ilmaisu	Klusterointi (alakäsite)
Varhainen puuttuminen, positiivinen muutos, selkeät toimintatavat, tuen jatkumo, tasa-arvon toteutuminen	Myönteinen suhtautuminen kolmitasoiseen tukeen
Toteutuu vain paperilla, resurssipula, tuen tarpeisten lasten kasautuminen, paperitöiden lisääntyminen	Kielteinen suhtautuminen kolmitasoiseen tukeen

Taulukko 4. Esimerkki abstrahoinnista.

Klusterointi	Abstrahointi (yläkäsité)
Myönteinen suhtautuminen kolmitasoiseen tukeen	Tuen toteutuminen varhaiskasvatuksessa
Kielteinen suhtautuminen kolmitasoiseen tukeen	

Sisällönanalyysissä voidaan Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 135) mukaan aineiston kuvailun lisäksi luokitella ja kategorisoida aineistossa esiin nousseita havaintoja tutkittavasta aiheesta ja näin ollen tuoda ilmi tärkeää tietoa aineistosta. Luokittelun jälkeen aineisto kvantifioidaan eli lasketaan, kuinka monta kertaa sama asia nousee esiin haastateltavien vastauksissa. Aineiston kvantifiointiin myötä saimme erilaista näkökulmaa laadulliseen aineistonanalyysiin. Myös inklusiota käsittelevä haastattelukysymys ja siihen liittyvät vastaukset redusoiitiin, klusteroiitiin ja abstrahoiitiin edellä näkyvän esimerkin mukaisesti.

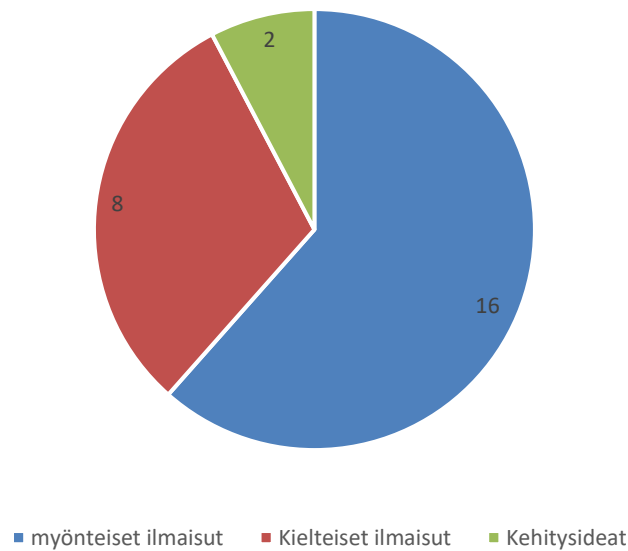
8 Tulokset

Syksyllä 2022 voimaan astuneen lakimuutoksen myötä varhaiskasvatukseen jalkautui säädökset kolmitasoisesta tuesta, jota toteutetaan inklusiivisten periaatteiden mukaisesti. Tutkielma keskittyi selvittämään varhaiskasvatuksen opettajien mielipiteitä kolmitasoisen tuen saapumisesta varhaiskasvatukseen laki uudistuksen (1183/2021) myötä. Lisäksi tutkielmassa selvitetään, minkälaisia näkemyksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on inklusiosta ja sen toteuttamisesta varhaiskasvatuksessa. Seuraavaksi tarkastelemme tuloksia ja haemme niille vahvistusta asianomaisten omista tulkinnoista kolmitasoiseen tukeen ja inklusioon liittyen. Kolmitasoisesta tuesta ja inklusiosta esitettiin sekä myönteisiä että kielteisiä näkemyksiä, joita käsittelemme tarkemmin seuraavaksi.

8.1 Varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksen kolmitasoisesta tuesta

Ryhmähaastattelussa kahdeksalta varhaiskasvatuksen opettajalta kysyttiin heidän näkemyksiään liittyen kolmitasoiseen tukeen, joka syksyllä 2022 voimaan astuneen lakimuutoksen myötä tuli virallisesti osaksi varhaiskasvatusta. Kysymyksen tarkka asettelu oli ”Mitä ajattelette kolmitasoisesta tuesta?”. Kolmitasoinen tuki herätti haastatteluun osallistuneissa opettajissa myönteisiä ja kielteisiä ajatuksia sekä kehitysideoita liittyen tuen sujuvampaan toteuttamiseen. Havainnollistamme myönteisten ja kielteisten ilmaisujen osuutta ympyräkaavion muodossa kuviossa 1.

Kuvio 1. Varhaiskasvatuksen opettajien ilmaisut kolmitasoisesta tuesta.



Aineistossa esiintyviä ilmaisuja kolmitasoiseen tukeen liittyen löysimme yhteensä 26. Vastauksista kävi ilmi, että suhtautuminen kolmitasoiseen tukeen ja sen toteutumiseen varhaiskasvatuksessa oli suurimmaksi osaksi myönteisiä. Ilmaisuista 16 käsittelivät kolmitasoisesta tukea myönteisessä valossa. Se nähtiin mielekkäänä uudistuksena, jolla onnistutaan puuttumaan varhain lapsen tuen tarpeisiin. Tärkeänä nähtiin myös tuen jatkuvuus varhaiskasvatuksesta alkaen. Lakiuudistuksen kuvaileminen hyvänä juttuna sekä varhainen puuttuminen olivat yleisimpiä myönteisiä ilmaisuja kolmitasoiseen tukeen liittyen, joita aineistosta havaitsimme. Kummatkin ilmaisuista esiintyi aineistossa neljä kertaa. Lisäksi kaksi ilmaisua käsittelivät lakiuudistuksen mukanaan tuomaa selkeyttä tukiasioiden hoitamiseen.

Kielteisiä ilmaisuja kolmitasoiseen tukeen liittyen ilmeni kahdeksan kappaletta. Kielteisyyttä kolmitasoiseen tukeen ilmaistiin epäilemällä esimerkiksi sitä, että se toteutuu vain paperilla eikä sen käytännön toteutumiseen uskottu. Tämä ilmaisu sai haastatteluissa eniten mainintoja ja se esiintyi aineistossa kaksi kertaa. Lisäksi haastateltavat muun muassa ilmaisivat kolmitasoisesta tuen aiheuttavan varhaiskasvatuksen erityisopettajille enemmän paperitöitä ja olevan hankala toteuttaa vähäisten resurssien takia. Ilmaisuista kaksi käsittelivät kolmitasoisesta tukea kehittävästä näkökulmasta ja haastateltavat pohtivat, miten tuen toteutumista voitaisiin sujuvoittaa.

Tuen tarjoaminen lapselle mahdollisimman pian tarpeen havaitsemisen jälkeen poistaa esiopetukselta paineita kartoittaa yhden vuoden aikana esiopetusikäisten lasten tuen tarpeet. Jos lapsen tuen tarvetta arvioidaan ensimmäisen kerran vasta esiopetuksessa, tulee hallintopäätösten tekemisessä kiire, jotta mahdollinen tuen tarve osataan ottaa huomioon jo kouluun ilmoittautuessa. Ennen kouluikää lapsen kehityksessä tapahtuu tärkeitä muutoksia, joten varhaiskasvatuksessa tehdyt päätökset vaikuttavat osaltaan lapsen kehityksen kulkuun ja elämän laatuun nykyhetkessä ja tulevaisuudessa (Piaget, 1960; Vygotsky, 1978; Karila, 2016). Mitä aikaisemmin tuen tarve huomataan, sitä merkitsevämpää se on lapsen oppimisen kannalta ja koulupolkuja tarkasteltaessa.

Vakaope3: ”Se on hyvä, kun se aloitetaan jo sitten varhaisessa vaiheessa, että ruvetaan rakentamaan, ettei sitten mennä sinne eskari-ikään ja sitten vasta havahdutaan, että no nyt ollaan jo näin pitkällä, kun tosi paljon saadaan jo täällä [varhaiskasvatuksessa] tehtyä sitä rakennuspohjaa sille lapselle.”

Vastauksissa kolmitasoisien tuen myönteiseksi ulottuvuudeksi nostettiin alueellisen eriarvoisuuden vähentyminen tukea koskevan lainsäädännön kattaessa koko Suomen. Ennen lakimuutoksen (1183/2021) voimaan astumista kunnat pystyivät itse määrittämään, miltä osin soveltavat perusopetuslaissa (628/1998) linjattua kolmiportaista tukea varhaiskasvatuksessa. Tämän takia suomalaiseen varhaiskasvatukseen muodostui alueellisia eroja tuen toteutuksessa. Lisäksi kolmitasoinen tuki nähtiin lapsia ja työntekijöitä tukevana muutoksena, jonka yhteiset ja kaikkia koskettavat linjavedot selkeyttivät tuen suunnittelua, arviointi ja kirjaamista. Tuen tarvetta tulee arvioida vähintään kerran vuodessa, jonka myötä toimintatapoja päivitetään ja linjataan. Tällä tavoin lapselle pyritään tarjoamaan aina tarpeen mukaista tukea.

Vakaope6: ”Musta se on tosi hyvä lapsille se tuki, että sitten kun suunnitellaan, arvioidaan, kirjataan ja koko työyhteisö, koko tiimi tietää sen ja me toimitaan samalla tavalla ja lapsi saa sitä tukea sitten niin musta se on tosi tärkeitä. Ja musta on tosi hyvä, että pienemmilläkin on.”

Booth ja Ainscow (2002, s. 6) toteavat olevan yleistä ajatella, että erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla tuki toteutetaan lisäämällä avustajia ryhmään. Heidän mukaansa avustajan nimeäminen ryhmään on kuitenkin vain yksi tuen toteuttamisen keino ja inklusiivisiksi tukimuodoiksi lasketaan kaikki sellaiset toimet, jotka lisäävät mahdollisuuksia ottaa lasten monimuo-

toisuus huomioon. He tarkentavat, että inklusiivisiin tukimuotoihin kuuluu muun muassa erilaisten lähtökohtien, oppimistyylien ja kokemuksien huomioiminen, jotta osallisuus toteutuu ja tarve yksilölliselle tuelle laskee.

Vakaope5: ”-- kun mullakin se lapsi siirrettiin tehostettuun tukeen, niin se ei tuonut meille mitään lisää resursseja. Sinne vaan juuri listattiin niitä korulauseita, että miten lapsen kanssa toimitaan ja näin, mutta ei me saatu kuitenkaan mitään lisää siihen.”

Vastauksissa lähes poikkeuksetta resursseista puhuttaessa viitattiin nimenomaan uuteen työntekijään eikä nostettu muita resursseihin kuuluvia asioita esiin, kuten esimerkiksi varhaiskasvatuksen erityisopettajalta tulevia neuvoja ja ohjeita, jotka kasvattavat varhaiskasvatuksen opettajien ammattitaitoa ja tietämystä tuen tarpeisten lasten kanssa toimimiseen. Tukeen liittyvää ohjeistusta, neuvoja ja toimintatapoja nimitettiin aineistossa pelkiksi korulauseiksi, eikä niitä nähty lisäresursseina.

Pieni osa ilmaisuista käsitteli huolta varhaiskasvatuksen erityisopettajien (puhekielessä veo) työtaakan kasvamisesta lakimuutoksen myötä. Huolta aiheutti hallintopäätösten valmistelu tehostettuun ja erityiseen tukeen siirryttäessä. Tehostetun ja erityisen tuen hallintopäätösten lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajan kuuluu valmistella hallintopäätökset yleisen tuen tukipalveluista ja toimittaa ne kunnalle allekirjoitettavaksi. Hallintopäätökset uusitaan aina tuen tarpeen muuttuessa.

Vakaope1: ”Ainakin varmaan veojen näkökulmasta se tuotti ehkä enemmän paperityötä, kun piti tehdä hallintopäätöksiä ja muuta, että varmaan he kokivat sen työlääksi silloin syksyllä, kun aloitettiin ja kaikista tavallaan piti tehdä uudet paperit.”

Kaikki ilmaisuista eivät selkäesti ottaneet kantaa siihen, nähdäänkö kolmitasoinen tuen jalkautuminen varhaiskasvatukseen myönteisenä vai kielteisenä muutoksena. He muun muassa nostivat esille kehitysideoita kolmitasoisien tuen toteuttamiseen. Vastauksissa ilmeni pohdintaa siitä, miten kolmitasoisesta tuesta voitaisiin informoida lasten huoltajia, jotta yhteistyö tuen asioihin liittyen voisi olla sujuvampaa. Vastaajat kokivat, että usein vanhemmat eivät ole tietoisia lapsen tukimahdollisuuksista ja aiheen esille nostaminen yhteistyö tukiasioihin liittyen tuntui sen takia hankalalta.

Vakaope2: ”Ja sitten olisi hyvä, että niille huoltajille jossain vanhempainilloissa tai jotenkin semmoista yleistä tiedottamista tästä asiasta, että se on jotenkin helpompaa sitten se yhteistyön tekeminen, kun se ei ole niin uusi asia –”

Ryhmähaastatteluissa yksi haastateltava ilmaisi tietämättömyyden lakimuutoksesta liittyen kolmitasoiseen tukeen ja oletti kolmitasoisien tuen olleen aina käytössä myös varhaiskasvatuksen puolella. Tästä syystä hän ei ilmaissut näkemystään lakimuutoksen vaikutuksista varhaiskasvatuksen toimintaan. Tietämättömyys lakimuutoksesta voi selittyä sillä, että osa haastateltavista työskenteli esiopetuksessa, jossa perusopetuslain (628/1998) linjaama kolmiportainen tuki on ollut jo pitkään käytössä ennen lakimuutosta. Toisaalta tähän ilmiöön voi vaikuttaa myös se, että ennen lakimuutosta esiopetuksessa käytössä ollutta kolmiportaista tukea on sovellettu vaihtelevasti myös varhaiskasvatuksessa. Kolmiportaisen tuen soveltamisessa on ollut alueellisia eroja ja niille kunnille, joilla se on ollut osana tuen toteuttamista jo pitkään, ei lakimuutos ole tuonut suuria muutoksia tuen toteuttamiseen. On myös syytä pohtia, voiko tietämättömyys lakimuutoksesta johtua siitä, että informaatio siihen liittyen ei jostain syystä ole saavuttanut kaikkia alalla työskenteleviä.

Vaikka valtaosa vastaajista piti asiaa myönteisenä, myös kielteisiä kantoja ilmeni. Kielteisiä ajatuksia herätti resurssipula eikä resurssien katsottu olevan riittäviä tuen toteuttamiseen. Tämän takia tuen toteuttamiseen ei käytännössä uskottu. Lisäksi osasta varhaiskasvatuksen opettajien ilmaisuista välittyi huoli siitä, että tuen tarpeisia lapsia keskitetään samoihin ryhmiin siinä toivossa, että sinne saataisiin todennäköisemmin avustaja.

Vakaope7: ”Meillä on nyt otettu semmoinen käytäntö, että tuen tarpeiset lapset kohdennetaan tiettyyn ryhmään, jolloin siihen saadaan sitten avustaja. Niin jotenkin se, että se kuormittaa kyllä sitten tosi paljon ryhmää, kun niitä tuen tarpeisia voi olla hyvin erilaisia siinä ja sitten kuitenkin ei ole mitään kattoa siihen, että montako tuen tarpeista siinä ryhmässä voi olla.”

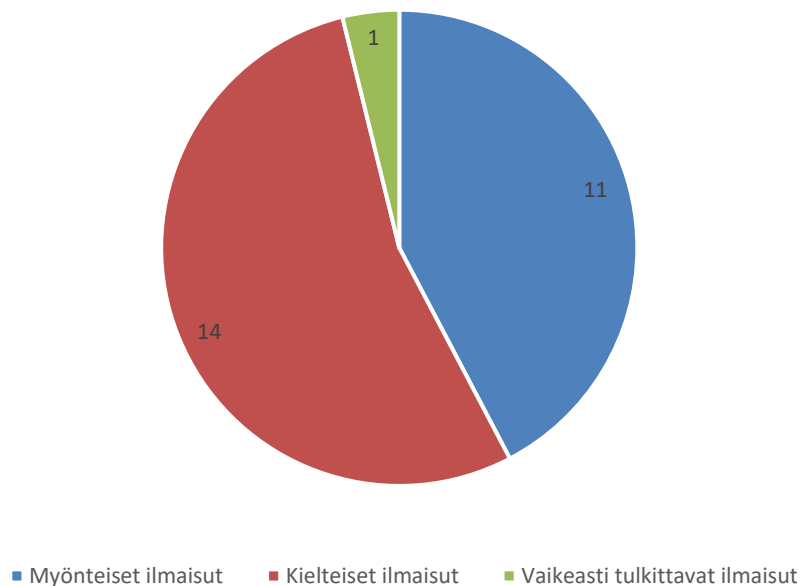
Huoli kohdentui siihen, että tuki ei toteudu käytännössä ainakaan niissä määrin, miten se on kirjattu tukea koskeviin asiakirjoihin. Haastateltavat kokivat, että tuen suunnitelman mukainen toteutuminen on riippuvainen resursseista, jotka eivät ainakaan tällä hetkellä kata tuen tarvetta. Syksyllä 2023 OAJ teetti kolmitasoiseen tukeen liittyvän kyselyn varhaiskasvatuksen henkilöstölle, jonka tulokset tukevat tutkielmamme tuloksia. Kyselyn mukaan lain soveltamisessa on vielä puutteita eikä rakenteellinen tuki toteudu lain määräämällä tavalla. Tuloksissa kävi ilmi, että tukea tarjotaan olemassa olevien vähäisten resurssien puitteissa eikä sen perusteella mitä lapset tarvitsevat. Resursseista keskusteltaessa useat haastateltavista nostivat aineistossamme esiin avustajaresurssin, jonka saaminen ryhmään koettiin haastavaksi. Haastavuutta perusteltiin sillä, että tarve avustajalle pitää määrittää jo seuraavaa toimintakautta edeltävänä keväänä. Haastatteluun osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat eivät nimenneet muita resursseja kuin

avustajan tai varhaiskasvatuksen erityisopettajan vierailut ryhmässä. Resursseiksi voidaan kuitenkin luokitella myös varhaiskasvatuksen henkilöstön ammattitaidon päivittäminen lasten tarpeiden mukaisesti, jonka myötä tuen tarpeiset lapset osataan ottaa huomioon arjen toiminnassa. Tuen tarpeisten lasten kanssa sujuva työskentely voi pitää sisällään esimerkiksi oppimisympäristöjen muokkaamisen ja arjen struktuurin selkeyttämisen. Ohjeistusten ja perehdytyksen saamista ei haastateltavien keskuudessa nähty lisäresurssina, vaan tukea toivottiin aina avustajan muodossa.

8.2 Varhaiskasvatuksen opettajien ajatuksia inklusiosta

Tutkielman aineistossa kahdeksalta varhaiskasvatuksen opettajalta kysyttiin heidän ajatuksiaan inklusiosta varhaiskasvatuksessa. Kysymyksen tarkka asettelu oli ”Mitä inklusio tarkoittaa ja mitä ajatuksia se herättää varhaiskasvatuksen opettajien keskuudessa?”. Kysymykset herättivät haastatteluun osallistuneissa varhaiskasvatuksen opettajissa kielteisiä ja myönteisiä ajatuksia. Inklusion käsitettä kuvaillessa varhaiskasvatuksen opettajat korostivat sen myönteisiä puolia, mutta käytännön toteutukseen haastateltavat suhtautuivat kielteisesti. Kuviossa 2 havainnollistamme ympyräkaavion muodossa varhaiskasvatuksen opettajien myönteisten ja kielteisten ajatusten osuutta inklusiosta varhaiskasvatuksessa.

Kuvio 2. Varhaiskasvatuksen opettajien näkemykset inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta.



Aineistosta löytyi inklusioon liittyen 26 ilmaisua, joista suurin osa eli 14 olivat kielteisiä. Kielteisistä ilmaisuista suurin esiintyvyys oli resurssien riittämättömyys ja tasa-arvoisen toteuttamisen haasteet, jotka molemmat mainittiin aineistossa neljä kertaa. Kolme kielteisistä ilmaisuista käsitteli haastavaa toteuttamista ja kaksi ilmaisua otti kantaa siihen, että inklusio olisi pelkästään säästökeino. Myönteisiä ilmaisuja inklusioon liittyen aineistosta löysimme 11 kappaletta. Yleisimmät myönteiset ilmaisut inklusion toteutumiseen liittyen olivat osallisuus, joka mainittiin aineistossa neljä kertaa sekä eriyttäminen ja yksilöllinen huomioinen, jotka mainittiin aineistossa kolmesti.

Jatkokysymyksenä haastateltavilta kysyttiin, mitä inklusiosta yleisesti ottaen ajatellaan varhaiskasvatuksen opettajien keskuudessa ja mitä ajatuksia se haastateltavien kohdalla herättää. Tähän haastateltavat nostivat esiin toteutuksen olevan haastavaa ja epätasa-arvoista sekä kuormittavaa opettajille ja vaikea toteuttaa käytännössä, vaikka ajatus sen taustalla olisikin hyvä. Vastaajat mielsivät inklusion tarkoittavan käytännössä isoja ja moninaisia lapsiryhmiä, joissa lasten tasa-arvoinen kohtaaminen on haastavaa. Osa haastateltavista näkivät inklusion keskeisimpänä motiivina olevan keino säästää koulutuskustannuksissa. Koulutuskustannuksen säästöt koostuisivat esimerkiksi erityisryhmien lakkauttamisesta ja tuen tarpeisten lasten siirtämisestä osaksi vertaisryhmää.

Vakaope5: *”No ehkä se ajatus siinä on se, että pyritään näille erityislapsille takaamaan se yhdenvertaisuus ja että he saavat osallistua samalla tavalla varhaiskasvatukseen kuin muutkin lapset. Mutta sitten juuri, että minun mielestä pitäisi sitten paremmin niitä resursseja sinne mukaan saada, että se pystyttäisiin myös mahdollistamaan lapsille, että he pystyvät osallistumaan siihen siten, että myös hyötyisivät jotenkin. Ja pystyisivät paremmin tulla siellä mukana.”*

Vakaope8: *”No kyllähän varmaan se hyvä ajatus on, että sitten kaikki toimii samassa ryhmässä, mutta kyllä se haaste ainakin meillä on tuossa näkynyt, että on paljon niitä tuen tarpeisia ja sitten niitä kenellä ei ole sitä tuen tarvetta niin jotenkin se, että saisi semmoista tasapuolista siitä toiminnasta. Kyllä se on aika haastavaa omasta mielestä.”*

Vakaope2: *”Ainakin keskustelua herättänyt meillä täällä lähikunnissa on ehkä se ajatus siitä, että se inklusio osittain nähdään myös semmoisena keinona, millä kunta pystyy saaman rahoja ja varoja.”*

Toisin kuin kolmitasoisen tuen kohdalla inklusio jakoi enemmän mielipiteitä haastatteluun osallistuneiden keskuudessa. Haastateltavien ilmaisuista 14 eli yli puolet kuvailivat inklusiota kielteisessä valossa, kun taas ilmaisuista 11 kuvasivat inklusion myönteisemmin. Yksi haastateltavista ilmaisi inklusion olevan hieno ajatus, mutta suhtautui sen toteutumiseen käytännössä epäroiden. Lähes jokaisen haastatteluun osallistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien vastaukset sisälsivät sekä kielteisiä että myönteisiä ilmaisuja inklusiosta. Haastateltavilta kysyttiin ensin, mitä inklusio heidän mielestään tarkoittaa, jolloin suurin osa ilmaisuista inklusiioon liittyen olivat vielä myönteisiä. Inklusion myönteisiä puolia haastateltavien mielestä oli osallisuuden, eriyttämisen, yksilöllisen huomioimisen ja yhdenvertaisuuden toteutuminen. Aineistossa osallisuuden käsite esiintyi haastateltavien vastauksissa varsin usein, jonka myötä sen katsottiin olevan suurin myönteistä ajattelua herättävä inklusion ulottuvuus. Osallisuudella vastaajat tarkoittivat lapsen osallistumista samaan toimintaan vertaisryhmänsä kanssa. Jotta osallisuus mahdollistuu, toimintaa tulee eriyttää jokaisen lapsen taitotaso huomioiden. Eriyttäminen tarkoittaa toiminnan muokkaamista joko haastavammaksi tai helpommaksi niin, että jokainen lapsi pystyy siihen omalla tasollaan osallistumaan.

Vakaope1: *”Itse ajattelen kanssa sitä nimenomaan, että kun ryhmässä on vaikka niitä tuen tarpeisia niin sitten sitä toimintaa suunnitellaan niin että siihen pystyy kaikki osallistumaan omalla tasollaan, että ei voi tavallaan olla vaan yksi suunnitelma ja se menee vaan kaikille vaan että siinä täytyy huomioida kaikkien lasten tarpeet.”*

Vakaope3: *”Niin ja vielä se, että osallistuu siihen samaan toimintaan, mitä on siinä ryhmässä eikä vaan pelkästään, että nyt hänen kanssaan jotain erilaista sitten vaan just niillä omilla kyvyillään siinä samassa mitä muutkin--”*

Haastateltavien vastauksista käy ilmi, että yksi inklusion toteutumisen ehto on heidän mielestään riittävät resurssit. Vastuullisen inklusion edellytyksenä voidaan pitää Eerola-Pennasen ja Turjan (2017) sekä Hakalan ja Leivon (2015) mukaan riittäviä resursseja. He korostavat kuitenkin, että resurssien lisäksi vastuulliseen inklusioon kuuluu riittävät tukimuodot, pedagoginen johtajuus sekä osallisuus ja yhteinen visio inklusion toteuttamisesta. Heidän mukaansa inklusion varjopuolet korostuvat, jos edellä mainitut asiat eivät toteudu.

Kielteisistä ilmaisuista suurin esiintyvyys oli riittämättömillä resursseilla ja epätasa-arvolla. Riittämättömiin resursseihin liittyi muun muassa pula varhaiskasvatuksen erityisopettajista ja avustajista, joiden avulla inklusion toteutuminen voisi olla sujuvampaa. Epätasa-arvoon liittyen haastatteluissa nostettiin esiin esimerkiksi kunnallisen ja yksityisen varhaiskasvatuksen

sekä koulujen ja päiväkotien erot inklusiivisen kasvatuksen toteuttajina. Etenkin yksityisellä sektorilla koettiin, että pula varhaiskasvatuksen erityisopettajista vaikeuttaa tuen toteuttamista inklusiivisten periaatteiden mukaisesti. Yksityisellä sektorilla työskentelevä varhaiskasvatuksen opettaja kertoi epätasa-arvon näkyvän siten, että yksityisellä ei pystytä aina tarjoamaan lapsen tarvitsemaa tukea ja perhettä suositellaan vaihtamaan kunnalliseen varhaiskasvatukseen. Lisäksi huolta aiheutti lasten epätasa-arvoinen huomiointi lapsiryhmässä, jossa osa lapsista tarvitsee enemmän tukea selviytyäkseen arjen toiminnoista.

Vakaope5: ”Meilläkin on ollut pari lasta, jotka on käynyt foniatrialla ja jopa sieltä foniatrialta on joskus suositeltu hakeutua kaupungin päiväkoteihin hoitoon, että kun siellä saa paremmin juuri näitä veon palveluita ja muita tukitoimia, että jopa sielläkin perheille saatetaan mainostaa sitä, että kannattaa hakea kaupungille, vaikka tosiaan sen pitäisi olla yhdenvertaista tämä tuen saanti myös yksityisen ja kaupungin välillä.”

Haastateltavien keskustellessa inklusiosta oli puheenvuoroista havaittavissa sama ilmiö resursseihin liittyen kuin kolmitasoisessa tuessa. Haastateltavat kokivat, että resursseja ei ole tarpeeksi inklusion toteuttamiseen, mutta avoimeksi jäi kysymys siitä, mitkä kaikki elementit haastateltavat mieltävät resursseiksi. Huoli resurssipulasta on noussut esiin myös OAJ:n (2024) toteuttamassa kyselyssä. Kyselyn tuloksien mukaan inklusiota ei ole mahdollista toteuttaa nykyajan resursseilla. Taloudellisten resurssien ollessa vähäiset, voi tukea tarvitsevien lasten oikeuksien puolustaminen olla haasteellisempaa (Vlavhoun, 1997, s. 31). On tärkeää huomata, että inklusio on ajattelutapa, jossa korostuu osallisuus, oppilaiden välinen tasa-arvo ja syrjimättömyys (Takala, 2010; Saloviita 2012, s. 2). Inklusiota ei voida ajatella vain toimintana vaan ennemminkin ihmisten suhtautumisena erilaisuuteen ja halun tehdä ympäristöstä kaikille sopiva. Inklusion toteutumiseen voidaan tarvita myös lisäresursseja mutta se ei ole toimivan inklusion perusta.

Vakaope 4: “-- Kun varhaiserityisopettajia ei ole yksityisten käytössä samanlailla kuin kunnallisten, että ne lapset on eriarvoisessa asemassa. -- Lapset ei välttämättä saa niitä [Varhaiskasvatuksen erityisopettajan] palveluita niin paljon, miten tarvitaan. -- Miksi sitä ei voi yhdenmukaistaa ja miksi en on eriarvoisessa asemassa?”

Haastatteluun osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat kokivat, että inklusio on haastava toteuttaa ja inklusio koettiin olevan keino säästää koulutuskustannuksissa. Haastateltavien vastauksissa nousi esiin myös inklusion toteuttamisen kuormittavuus ja isot ryhmäkoot. Vastauksien perusteella inklusio nähtiin hienona ajatuksena, jos se toimisi käytännössä.

Vakaope3: ”-- jos tuki sitten on sen mukainen, että sillain on hieno ajatus siis sitten, jos se oikeasti aina toimii--”

Koimme ilmaisun olevan hankalasti tulkittavissa ja sen lokerointi joko kielteiseksi tai myönteiseksi ilmaisuksi tuntui haastavalta, jonka vuoksi päätimme luokitella sen neutraaliksi. Vastauksesta ilmenee, että inklusion keskeisimmät periaatteet on sisäistetty, mutta sen käytännön toteutukseen suhtaudutaan epäileväisesti.

9 Johtopäätökset ja pohdinta

Tutkielman tavoitteena oli selvittää varhaiskasvatuksen opettajien ajatuksia inklusiosta ja heidän näkemyksiään kolmitasoisen tuen jalkautumisesta varhaiskasvatukseen lakimuutoksen (1183/2021) voimaan astumisen jälkeen. Tässä luvussa esittelemme tutkielman tuloksia ja niistä tehtyjä johtopäätöksiä tiivistetysti. Lisäksi pohdimme muun muassa tutkielman eettisyyttä ja luotettavuutta sekä parityöskentelyn hyötyjä, haasteita ja vaikutuksia tutkielman kulkuun. Lopuksi avaamme tutkielman merkitystä ja pohdimme, minkälaisia jatkotutkimuksia aiheesta voisi tehdä.

Tutkielman ensimmäinen tutkimuskysymys käsitteli varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä kolmitasoisen tuen vakiintumisesta varhaiskasvatukseen. Tutkielman tuloksien mukaan kolmitasoisen tuen jalkautumiseen suhtauduttiin pääosin myönteisesti. Haastateltavat korostivat lakimuutoksen myötä voimaan tulleen kolmitasoisen tuen hyviä puolia olevan muun muassa varhainen puuttuminen lapsen tuen tarpeisiin ja selkeät ohjeistukset, jotka tukevat sekä lapsia että varhaiskasvatuksen ammattilaisia. Yksi lakiuudistuksen tavoitteista on ollut yhtenäistää tukijärjestelmää varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välillä ja näin ollen lisätä niiden välistä tasavertaisuutta (Pihlaja & Viitala, 2022). Haastatteluaineistossa kolmitasoisen tuen vahvuudeksi tunnistettiin tuen jatkumo ja tuen toteuttaminen jo varhaisesta iästä lähtien. Varhaiskasvatuslain uudistus (1183/2021) ja sen myötä voimaan astunut kolmitasoinen tuki edesauttaa tiiviimpää tuen jatkumoa varhaiskasvatuksesta esi- ja perusopetukseen (Alila, 2022). Lakiuudistus mahdollistaa lapselle eheän kehitystä ja oppimista tukevan oppimisen polun varhaiskasvatuksesta esi- ja alkuopetukseen (Valteri, 2022). Näin ollen siirtymävaiheet ovat tuen jatkumon myötä sujuvampia. Haastateltavien nostamat myönteiset näkemykset kolmitasoisesta tuesta ovat linjassa myös Eskelisen ja Hjeltin (2017) toteuttaman tutkimuksen kanssa. Heidän mukaansa kolmitasoiseen tukeen siirtyminen ennen varhaiskasvatuksen lakimuutosta (1183/2021) on näyttänyt positiivisena esimerkiksi tuen tehostumisen, sen jatkumon, erityisopettajan työn selkeytymisen, ammatillisen kehittymisen, yhteistyön sekä tiedonkulun parantumisen kannalta. Johtopäätöksenä voidaan todeta, että kolmitasoinen tuki nähtiin pääsääntöisesti myönteisenä muutoksena. Haastatteluissa esitettyjen varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksien perusteella voidaan määritellä, että kunhan resurssit vastaavat tarvetta ja asiakirjoihin kirjatut tukitoimet siirtyvät käytäntöön, kolmitasoinen tuki toimii varhaiskasvatuksessa ja lakimuutos voidaan nähdä toivottuna ja toimivana muutoksena.

Tutkielman toisena tavoitteena oli selvittää varhaiskasvatuksen opettajien ajatuksia inklusiosta. Inklusion tarkastelu kolmitasoisen tuen yhteydessä on perusteltua, koska se on olennainen osa kolmitasoisen tuen toteuttamista. Inklusiivisten periaatteiden mukaisesti lapsille tarjotut tukitoimet tuodaan lapsen oppimisympäristöön eikä lapsen tarvitse vaihtaa ryhmää tuen tarpeen takia. Tutkielman tuloksissa ilmeni, että inklusioon suhtauduttiin haastatteluissa huomattavasti kielteisemmin kuin kolmitasoiseen tukeen. Inklusio nähtiin säästökeinona, joka kuormittaa työntekijöitä ja on vähäisten resurssien takia mahdoton toteuttaa. Useat haastateltavista ilmaisivat inklusion olevan hieno ajatus, joka mahdollistaisi kaikkien lasten osallisuuden ja yksilöllisen huomioinnin tasa-arvoisesti ja yhdenvertaisesti. He eivät kuitenkaan uskoneet sen toimivan käytännössä. Niin kuin kolmitasoisenkin tuen kohdalla, myös inklusiosta keskusteltaessa resurssipulan koettiin olevan haaste varhaiskasvatuksessa, jonka myötä lapsen tuen toteutuminen inklusiivisesti koettiin haasteelliseksi ja kuormittavaksi. Johtopäätöksensä voimme todeta, että myönteiset ajatukset liittyvät inklusion käsitteeseen, mutta käytännön toteuttamiseen suhtauduttiin lähes yksimielisen kielteisesti. Vastauksista välittyi haastateltavien epäusko siihen, että inklusio voisi käytännössä toimia olematta liian kuormittavaa opettajille ja muille varhaiskasvatuksen ammattilaisille.

Koska resurssipula nousi esiin sekä kolmitasoisen tuen että inklusion yhteydessä, olemme pohtineet mahdollisia syitä sille. Varhaiskasvatuksen resurssipulaa pohtiessa kiinnitimme huomiota varhaiskasvatustilanteen kehitykseen ja sen myötä varhaiskasvatuksen henkilöstön kelpoisuusvaatimusten nousuun. Lain kehittymisen myötä varhaiskasvatuksessa työskenteleviltä vaaditaan aina vaan korkeampaa koulutautumista. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2018) mukaan tavoitteena on, että vuoteen 2030 mennessä varhaiskasvatuksen henkilöstöstä kahdella kolmesta on varhaiskasvatuksen opettajan tai varhaiskasvatuksen sosionomin tutkinto, joista vähintään puolilla on varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus (Varhaiskasvatustilanteen kehittäminen, 2018, 37 §). Varhaiskasvatustilanteen kehittäminen (540/2018, 37 §) linjauksen mukaan loput varhaiskasvatuksen henkilöstöstä tulee olla vähintään lastenhoitajan kelpoisuuden omaavia työntekijöitä. Aineistossa haastateltavat ilmaisivat, että etenkin varhaiskasvatuksen opettajista on tällä hetkellä huutava pula huolimatta siitä, että varhaiskasvatuksen opettajia koulutetaan yliopistoissa yhä enemmän. Heiskanen ja kollegoiden (2021, s. 80) selvitys puoltaa tutkielmamme tuloksia resurssipulasta ja tuen toteuttamisen haastavuudesta. Heidän mukaansa varhaiskasvatuksen henkilöstö kokee tuen toteutumisen olevan haastavaa kelpoisuusvaatimusten mukaisen henkilöstön puutteen ja tuen heikon resurssoinnin takia. Tutkielman tuloksiin viitaten kunnallisen ja yksityisen varhais-

kasvatuksen välillä havaittiin epätasa-arvoisuutta tuen toteuttamisen suhteen. Yksityisissä päiväkodeissa työskentelevät opettajat kertoivat ryhmähaastattelussa, että yksityisten päiväkotien resurssit eivät aina riitä tarpeellisen tuen tarjoamiseen samalla tavalla kuin kunnallisessa varhaiskasvatuksessa. Tämä näkemys on ristiriidassa sen suhteen, että kolmitasoisien tuen tulisi kattaa koko maa ja tukea tulisi tarjota lapsille kaikkialla yhdenvertaisesti. Aineistossa varhaiskasvatuksen opettajat totesivat, että tietyissä tilanteissa he ovat suositelleet lapsen huoltajille kunnallista varhaiskasvatusta lapsen tuen toteutumisen turvaamiseksi.

Haastateltavien huolenaihe liittyen resurssipulaan on ymmärrettävää, sillä useat erilaiset tuen tarpeet ja niiden huomioiminen varhaiskasvatuksen arjessa on kuormittavaa ja vaatii opettajalta tarkkaa toiminnan suunnittelua ja ennakointia. Varhaiskasvatuksen opettajan tehtävänä on varmistaa, että lapselle mahdollistetaan hänen tarvitsemansa tuki omassa ryhmässä. Tukimuotojen käyttö ja niiden rutinoituminen arkeen vaatii toistoja ja tämä vie luonnollisesti aikaa työntekijöiltä. Tuen toteuttamista ja sen rutinoitumista voisi helpottaa työntekijöiden ammattitaidon lisääminen ja mahdolliset lisäresurssit henkilöstömitoituksessa. Tukitoimien kirjaaminen sekä niiden suunnittelu, arviointi ja kehittäminen vievät varhaiskasvatuksen opettajalta ja koko kasvatustiimiltä aikaa, joka on pois lapsiryhmän kanssa vietetyltä ajalta tai toiminnan suunnittelulta. Myös Naukkarinen ja Ladonlahti (2001) tuovat esiin opettajien aiheellisen huolen koskien riittämättömiä resursseja. He pohtivat vähäisten resurssien vaikuttavan opettajien työssä jaksamiseen koko ajan haastavamman ja lisääntyneen työmäärän rinnalla.

Inklusion käsite on moniselitteinen ja sitä avatessa huomasimme, kuinka inklusiota ja sen toteutumista kuvataan eri lähteissä eritavoilla ja erilaajuisesti. Inklusion määritelmiä löytyy suppeasti kuvailtuna mutta myös laajasti esitettynä (Haug, 2017, s. 206). Inklusion käsitettä täytyi etsiä useista eri lähteistä ja yhdistää niistä saatu tieto, jotta kokonaiskuva käsitteestä selkeytyi. Kapeasti määriteltynä inklusion katsotaan keskittyvän Takalan ja hänen kollegoidensa (2020) sekä Tervasmäen (2022) mukaan vain erityisen tuen lapsiin ja heidän tarpeisiinsa. Laajemmassa mittakaavassa inklusio määritellään heidän mukaansa kaikkia lapsia ja heidän tarpeitaan huomioivaksi ja yhteisöllistä toimintakulttuuria korostavaksi ilmiöksi. Inklusion ilmiö ulottuu aina ryhmätiloista hallinnollisiin päätöksenteon sisältöihin ja se tulee toteutua jokaisella tasolla lapsista lainsäätäjiin (Mitchell & Korhonen, 2018, s. 417).

Inklusio voidaan ammattilaisten keskuudessa nähdä Kyrö-Ämmälän ja Armisen (2020) mukaan syynä opettajien työhyvinvoinnin heikentymiselle ja riittämättömälle tuelle. Heidän mu-

kaansa ei kuitenkaan voida ajatella niin, että inklusio itsessään olisi epäonnistunut vaan inklusiota on tällöin toteutettu puutteellisesti esimerkiksi ilman tarpeellisia pedagogisia sekä rakenteellisia muutoksia tai riittäviä resursseja mahdollisiin tukitoimiin (Alajoki, 2021, s. 179; Saloviita, 2020, s. 65). Myös tutkielmamme aineistossa inklusiivinen varhaiskasvatus luokiteltiin kuormittavaksi riittämättömien resurssien takia. Tällaisissa tilanteissa inklusiota on toteutettu puutteellisesti, eikä sen toteutuminen ole ollut mahdollista. Pohtimisen aiheeksi tutkielmaa tehdessä nousi se, voiko puhua inklusiosta sekä inklusiivisesta kasvatuksesta silloin, kun kaikki inklusioon liittyvät osa-alueet eivät toteudu. Mitchel (2008) nostaa teoksessaan esiin inklusion keskeisimpiä edellytyksiä, joita ovat muun muassa tuki, resurssit, ryhmään sijoittaminen, yksilöllinen opetussuunnitelma ja opetusjärjestelyt. Hänen mukaansa näiden edellytyksen jäädessä vajavaisiksi ei inklusion toteuttaminen voi olla toimivaa tai vastuullista ja inklusion haittapuolet nousevat esiin. Tukitoimien ollessa riittämättömät voidaan kaikkien lasten keskittämistä samaan ryhmään pitää vastuuttomana, jopa vahingollisena. Haastateltavat perustelivat inklusion toimimattomuutta sillä, ettei suuret ryhmät välttämättä palvele kaikkia tuen tarpeisia lapsia. Vaikka inklusio käsitteeseen sisältyy lähikouluperiaate, lapsen etu kuitenkin otetaan sijoituksessa huomioon ja tilanne arvioidaan yksilöllisesti. Inklusion tavoitteena ei ole kaikkien erityisluokkien lakkauttaminen vaan joskus tuen tarpeiselle lapselle edukain vaihtoehto on erityisryhmä. Perusajatuksena on Saloviitan (2011) mukaan se, että tukitoimet on pääsääntöisesti tuotava osaksi tavallista ryhmää, mutta erityisryhmät voidaan hyväksyä poikkeustapauksissa.

9.1 Eettisyys ja luotettavuus

Tutkielma on eettisesti toteutettu puheenvuoro kolmitasoisien tuen ja inklusion herättämistä ajatuksista varhaiskasvatuksen opettajien keskuudessa lakimuutoksen (1183/2021) jälkeen. Tutkielmaan valittu lähdekirjallisuus koostuu suomalaisista ja ulkomaalaisista teoksista ja tutkimuksista, jotka ovat luotettavia ja vertaisarvioituja julkaisuja. Tutkielman eettisyyttä ja luotettavuutta olemme arvioineet säännöllisesti kirjoitusprosessin eri vaiheissa. Jokainen tutkija on ja Suorannan (1998, s. 210) mukaan oman tutkimuksena oleellisin tutkimusväline. He korostavat tutkijan olevan keskeisin luotettavuuden kriteeri ja tämän takia luotettavuuden arviointi kulkee mukana koko tutkimusprosessin ajan. Tutkijan tekemien havaintojen puolueettomuus esimerkiksi aineistoa analysoidessa tukee tutkielman luotettavuuden kriteerejä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 160). Tutkimusmenetelmien luotettavuutta voidaan tarkastella reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden kautta. Koska reliabiliteetti tarkoittaa Tuomen ja Sarajärven (2018, s.

136) mukaan tutkimustulosten toistettavuutta ja kuuluu kvantitatiivisen tutkimuksen perinteesen, hyödynnämme tutkielmamme luotettavuuden arvioinnissa validiteetin käsitettä. Tutkimuksen validiteetilla tarkoitetaan sitä, että tutkielman tulokset vastaavat tutkimuskysymyksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 136). Tutkielman validiteetin säilyttämiseksi olemme säännöllisesti tutkielman eri vaiheissa palanneet tutkimuskysymyksiin ja näin ollen varmistaneet, että tulokset ovat tutkimuskysymysten kanssa linjassa.

Koska tutkielman aineisto koostui ryhmähaastatteluista, koimme aika ajoin haastateltavien vastauksien tulkitsemisen haasteellisenä. Haasteeksi muodostui muun muassa pitkät yhtäjaksoiset puheenvuorot yhden haastateltavan toimesta, johon toiset totesivat olevansa samaa mieltä. Haastateltavat eivät kuitenkaan eritelleen tarkemmin omin sanoin, olivatko he edellisen puheenvuoron kanssa kaikesta samaa mieltä vai vain tietyistä kohdista. Halusimme välttää virheellisiä tulkintoja ja tämän takia päätimme keskittyä analysoimaan niitä ilmaisuja, jotka haastateltavat itse sanoivat. Lisäksi hankalasti tulkittavat tai ohi aiheesta annetut vastaukset jätimme analysoimatta, koska on mahdollista, että haastateltavan ohi vastaaminen annettuun kysymykseen voi vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen (Vilkkä, 2018). Ryhmähaastatteluissa näkyi myös, kuinka haastateltavien mielipiteisiin ja huomioihin mahdollisesti vaikutti toisten haastateltavien nostot. Kolmella eri ryhmähaastattelulla oli selkeästi havaittavissa omat teemat, joihin vaikutti eniten ensimmäisen vastauksen antanut haastateltava, jota muut lähtivät helposti mukailemaan. Jos aineiston kerääminen olisi toteutettu yksilöhaastatteluna, voisi tutkielman tulokset ja haastateltavien vastaukset erota ryhmähaastattelun tuloksista. [Saloviita](#) (2011, s. 34) korostaa, että tulosten esittämisessä on tärkeää olla avoin. Tällaista avoimuutta on esimerkiksi sen pohtiminen, kuinka ryhmähaastattelun avulla kerätty tieto on riippuvainen ryhmän jäsenistä. Tutkielman luotettavuutta pohtiessa on otettava huomioon haastateltavien omat käsitykset liittyen kolmitasoiseen tukeen ja inkluusioon. Etenkin inkluusio on monimuotoisuutensa ja tulkinanvaraisuutensa takia kiistelty käsite, jonka vuoksi haastateltavien näkemykset voivat näkyä heidän vastauksissaan. Kolmitasoinen tuki on ollut virallisesti osa varhaiskasvatusta vasta vähän aikaa ja lopullista käsitystä tuen toteuttamisesta ja sen toimivuudesta ei välttämättä ole vielä ehtinyt muodostua. Myös tämä voi vaikuttaa haastateltavien esittämiin näkemyksiin.

Toteutimme tutkielman tutkijatriangulaatiossa eli parityöskentelynä. Jo ennen tutkielman aloittamista selvitimme, että meillä on yhtenevät tavoitteet, mielenkiinnonkohteet ja aikataulusuunnitelmat pro gradu -tutkielmalle. Selkeät yhteiset sopimukset helpottivat tutkielman tekemistä yhteistyössä. Olemme kokeneet parityöskentelyn tutkielman luotettavuuden kannalta tärkeäksi,

koska jokainen tutkielman vaihe on käynyt kahden ajatteluprosessin läpi. Tarkistamalla toistemme kirjoittamia kappaleita pystyimme pitämään huolen siitä, että asiavirheiden mahdollisuus tutkielmassa on mahdollisimman pieni. Lisäksi luotettavuuteen vaikuttaa se, että tulosten tulkitseminen ja muut tutkielmaan liittyvät valinnat on tehty yhteistyössä kummankin näkemykset huomioon ottaen. Parityöskentelyn hyvänä puolena olemme pitäneet mahdollisuutta käyttää aikaa tutkielman aiheesta keskustelemiseen ja näin ollen olemme vahvistaneet omaa ymmärrystämme tutkielman teemoista. Yhteistyö voi parhaimmassa tapauksessa rikastuttaa tutkimusta sekä sen tekemistä ja molempien tekijöiden näkemykset, ajatukset ja tuki voivat edesauttaa tutkielman etenemistä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, s. 17). Parityöskentely tuntui meille toimivalta ratkaisulta, mutta hyvien puolien lisäksi se toi mukanaan myös haasteita. Suurin haaste meidän kohdallamme oli aikataulutusta, koska huomioon piti ottaa kahden opiskelijan aikataulu. Haasteeksi osoittautui myös erilaiset kirjoitustyyliä, joita pyrimme kirjoitusprosessin aikana yhdenmukaistamaan. Tavoitteenamme oli, että tutkielmassa ei ole selkeästi näkyvissä ne kohdat, jolloin kirjoittaja vaihtuu, vaan pyrimme tekemään tutkielman tekstistä mahdollisimman yhtenäisen.

9.2 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusideat

Kolmitasoisen tuki tuli virallisesti osaksi varhaiskasvatusta syksyllä 2022 ja kevääseen 2024 mennessä sen toteutumista ja vaikutuksia on ehditty tutkia jonkin verran esimerkiksi pro gradu -tutkielmien sekä erilaisten kyselyiden ja hankkeiden muodossa. Inklusiota puolestaan on ehditty tutkia Salamancan sopimuksesta vuodesta 1994 lähtien ja se on saanut osakseen suhteellisen paljon kritiikkiä. Tutkielmassa inklusiota tarkasteltiin ajattelutapana, jonka periaatteiden mukaisesti kolmitasoista tukea tulisi varhaiskasvatuksessa toteuttaa. Tutkielma tarjoaa ajan-kohtaista tietoa liittyen varhaiskasvatuksen opettajien lakimuutoksen jälkeisiin näkemyksiin kolmitasoisesta tuesta ja inklusiosta. Varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset kolmitasoisesta tuen toteuttamisesta inklusiivisten periaatteiden mukaisesti antaa realistista tietoa varhaiskasvatuksen kentältä tukiasioiden toteutumisesta.

Varhaiskasvatus on merkittävä vaihe lapsen oppimisen polulla, koska keskeisiä kehityksellisiä muutoksia tapahtuu myös ennen kouluikää ja lapsen varhaislapsuuden tapahtuman ovat merkityksellisiä heidän elämänsä sen hetkisen laadun ja tulevan kehityksen kannalta. Varhaiskasvatus nähdään keskeisenä kouluasteena, jonka vaikutukset lapsen koulupolulle ovat merkittäviä (OAJ, 2024). Kolmitasoisesta tuen saapuminen varhaiskasvatukseen voidaan nähdä mieles-

tämme varhaiskasvatusta kehittävänä muutoksena, jonka myötä tunnustetaan varhaiskasvatuksen merkitys lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen kannalta. Tukitoimien saapuminen varhaiskasvatukseen tarkoittaa sitä, että varhaiskasvatuksessa annetulla tuella katsotaan olevan vaikutusta ja tuen antaminen koetaan tarpeelliseksi jo varhaislapsuudessa. Tukiasioiden toteuttamiseen varhaiskasvatuksessa on syytä kiinnittää huomiota, jotta jokainen lapsi saa mahdollisuuden aloittaa koulupolkunsa samalta viivalta muiden lasten kanssa. On tärkeää, että lapsi saa jo varhaiskasvatuksessa tarvitsemaansa tukea ja että tuen tehokkuutta ja sen vaikutuksia tutkitaan ja kehitetään. Tutkielmassa käy ilmi, että kolmitasoista tukea pidetään hyödyllisenä lapsen kehityksen tukemisen kannalta, mutta sen toteuttamisessa koettiin vielä olevan kehittämisen varaa. Jatkossa aihetta voitaisiin tutkia tarkemmin siitä näkökulmasta, miten tuen toteuttamisesta saataisiin vähemmän kuormittavaa varhaiskasvatuksen henkilöstölle ja lapsiryhmälle unohtamatta kuitenkaan inklusiivisia periaatteita. Jatkossa olisi myös mielenkiintoista tutkia, ovatko esi- ja perusopetukseen siirryttäessä nivelvaiheet helpottuneet varhaiskasvatuksen opettajien ja luokanopettajien mielestä tuen jatkumon myötä.

Lähteet

- Alajoki, J. (2021). *"Miks tää systeemi ei toimi?"*: Etnografia inklusiota kohti kulkevasta yläkoulusta. Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2176-5>
- Alila, K. (2022). Lainsäädännöllinen kehys tuen uudistukselle varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Heiskanen, N. & Syrjämäki, M.(toim.). *Pienet tuetut askeleet* (s. 14–37). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Alila, K. & Kinos, J. (2014). Katsaus varhaiskasvatuksen historiaan. Teoksessa *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat: Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmisteleavan työryhmän tueksi*. (22–27). Opetus ja kulttuuriministeriö.
- Booth, D. (2011). Aid, institutions and governance: What have we learned? *Development Policy Review*. (s. 5–26).
- Booth, T. & Ainscow, M. (2016). *Index for Inclusion – a guide to school development led by inclusive values*. Index for Inclusion Network.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Haettu 25.3.2024 osoitteesta <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). *Index for inclusion. Developing play, learning and participation in early years and childcare. The Centre for Studies on Inclusive Education*. Bristol: The Centre for Studies on Inclusive Education. Haettu 02.11.2023 osoitteesta: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20English.pdf>
- Bornman, J. & Donohue, D. K. 2013. South African teachers' attitudes toward learners with barriers to learning: Attention-deficit and hyperactivity disorder and little or no functional speech. (s.85–104). *International Journal of Disability, Development and Education*. Haettu 23.11.2023 osoitteesta <https://doi.org/10.1080/1034912X.2013.786554>.
- Bäck, A., & Keränen, J. (2017). *Anonymisointipalvelut. Tarve ja toteutusvaihtoehdot*. Liikenne- ja viestintäministeriö.
- Dickens-Smith, M. 1995. *The Effect of Inclusion Training on Teacher Attitude towards Inclusion*. ERIC Document.

- Eerola-Pennanen, P. & Turja, L. (2017). Yhdenvertaisuus ja moninaisuus. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 195–206). Tampere: Vastapaino.
- Eskelinen, M., & Hjelt, H. (2017). Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys 2017.
- Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 159–183) Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Hakala, J. & Leivo, M. (2015). *Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa*. (s. 8–23) Kasvatus & Aika. Haettu 15.1.2024 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48231/hakalaleiwoinklusioideologianjakoulutuspolitiikan.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hakoniemi, E. (2018). Sivistys yhteiskunnallisena voimana—työväen sivistystyön sivistys -käsite. *Koulu ja menneisyys*, 56, 155–179.
- Haug, P. (2017). *Understanding inclusive education: Ideals and reality*. Scandinavian Journal of Disability Research, (s. 206–217). Haettu 2.4.2024 osoitteesta <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Heinonen, H., Iivonen, E., Korhonen, M., Lahtinen, N., Muuronen, K., Semi, R., & Siimes, U. (2016). *Lasten oikeudet ja aikuisten vastuut varhaiskasvatuksessa*. PS-kustannus
- Heinämäki, L. (2005). *Varhaista tukea lapselle. Työvälineenä kehittämisvalikko*. Helsinki: Taitotalo PrintOne.
- Heiskanen, N. (2018). Tuen prosessit ja lähtökohdat. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.). *Varhaiserityiskasvatus* (s. 95–118). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Heiskanen, N., Neitola, M., Syrjämäki, M., Viljamaa, E., Nevala, P., Siipola, M., & Viitala, R. (2021). *Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa: Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Heiskanen, N., Pyökkimies, M. & Syrjämäki, M. (2022). Lapsen tuen prosessi ja pedagoginen jatkumo. Teoksessa Heiskanen, N & Syrjämäki, M. (toim.). *Pienet tuetut askeleet: Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt.* (s. 38–56). PS-kustannus

Heiskanen, N., & Syrjämäki, M. (2022). *Pienet tuetut askeleet: Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt.* PS-kustannus

Hollo, J.A. (1959) *Kasvatuksen teoria. Johdantoa yleiseen kasvatustieteeseen.* WSOY.

Huhtanen, K. (2011). *Tehostettu tuki perusopetuksessa: Työvälineeksi pedagoginen ennakointi.* PS-kustannus.

Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti. & I. Aaltio (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 296–307). Helsinki: Gaudeamus.

Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. (1999) Integraatiosta inklusiiviseen kouluun – utopiaa vai todellisuutta. Teoksessa Murto, P. (toim.) *Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta?* (s. 12–30). Jyväskylän yliopisto.

Isaksson, E. (2023). ”*VARMASTI TULEE OLEMAAN TOIMIVA, KUNHAN VAAN SAADAAN NE PALIKAT KOHDALLEEN*” *Varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemuksia varhaiskasvatuksen tuen lakimuutoksesta.* Pro Gradu- työ Tampereen yliopisto. Haettu 16.2.2024 osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/149141/IsakssonEmmi.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Kalenius, A. (2023). *Sivistyskatsaus 2023.* Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä.* Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Karila, K. (2016). *Vaikuttava varhaiskasvatus.* Opetushallitus. Haettu 07.11.2023 osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf

Kimmel, A. J. (1988). *Ethics and values in applied social research.* SAGE.

Kontio, K., Pikkarainen, E. & Siljander, P. (2016). *A Modern Idea of School.* Teoksessa Siljander, P., Kontio, K., & Pikkarainen, E. (Toim) *Schools in transition: Linking past, present, and future in educational practice.* (s. 1–18). Springer.

- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Osuus-kunta Vastapaino.
- Käyhkö, M. (2022). Tuen tasot ja muodot Nurmijärven varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Heiskanen, N & Syrjämäki, M. (toim.) *Pienet tuetut askeleet: Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt*. (s.57–59). PS-kustannus
- Kyrö-Ämmälä, O. & Arminen, K. (2020). Opettajia monenlaisille oppijoille - inklusiivisia luokanopettajia kouluttamassa. Teoksessa M. Takala, A. 50 Äikäs, & S. Lakkala (toim.) *Mahdoton Inkluisio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. (s. 73–104). PS-Kustannus.
- Laaksonen, V. (2022). *Kaveritaidot varhaiskasvatuksessa*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 29–51). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Larsson, J. & Holmström, I. (2007). Phenomenographic or Phenomenological Analysis: Does It Matter? Examples From a Study on Anaesthesiologists' Work. (s. 55–64) *International Journal of 86 Qualitative Studies on Health and Well-being*. Haettu 14.12.2023 osoitteesta <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17482620601068105>
- Mahkonen, S. (2012) *Päivähoito ja laki*. Edita.
- Mahkonen, S. (2015). *Varhaiskasvatuslaki*. Edita.
- Mahkonen, S. (2018). *Vuoden 2018 varhaiskasvatuslaki*. Edita.
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., ... & Leseman, P. (2015). *A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care*. (ECEC) upon child development.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: an Expanded Sourcebook*, *Thousand Oaks*. SAGE Publications. Haettu 29.1.2024 osoitteesta <https://vivauniversity.files.wordpress.com/2013/11/milesandhuberman1994.pdf>
- Mitchell, D. R., & Korhonen, J. (2018). *27 tutkitusti toimivaa tapaa opettaa*. PS-kustannus.

Mitchell, D. 2008. *What Really works in Special and Inclusive Education. Using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.

Moberg, S. (1984). *Poikkeavia oppilaitako normaaliluokille? Peruskoulun ja lukion opettajien suhtautuminen poikkeavien oppilaiden sijoittamiseen yleisiin opetusryhmiin*. Jyväskylän yliopisto.

Murto, P. (1999). *Yhteinen koulu kaikille – onko inkluusio tarua vai totta?* Jyväskylän yliopisto

Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyövälineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (Toim.) *Inklusion haaste koululle*. (s. 96–138). Jyväskylä; PS-Kustannus.

OAJ (2024) *OAJ:n kysely paljastaa: lapsen tuki varhaiskasvatuksessa ei toteudu*. Haettu 3.4.2024 osoitteesta <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2024/oajn-kysely-paljastaa-lapsen-tuki-varhaiskasvatuksessa-ei-toteudu/>

O'Hanlon, C. (2003). *Educational Inclusion as Action Research: An Interpretive Discourse*. Open University Press.

Oja, S. (2012). Oppilaan tuki. Teoksessa: Oja, S. (toim.) *Kaikille kelpo koulu: kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. (s. 36–59). PS-kustannus.

Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus. Haettu 10.10.2023 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetushallitus. (2018). *Uusi varhaiskasvatustaso – laki lausuntokierrokselle*. Haettu 21.2.2024 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2018/uusi-varhaiskasvatustaso-laki-korostaa-lapsen-etua-ja-henkiloston-koulutustasoa-laki>

Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*. Haettu 2.11.2023 osoitteesta

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet

Opetus- ja kulttuuriministeriö, (2012). *Varhaiskasvatusasiat siirtyvät Opetus- ja kulttuuriministeriöön vuoden vaihteessa*. Haettu 20.2.2024 osoitteesta <https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/varhaiskasvatusasiat-siirtyvat-opetus-ja-kulttuuriministerioon-vuoden-vaihtuessa>

Opetus- ja kulttuuriministeriö, (2015). *Varhaiskasvatuslain ensimmäinen vaihe voimaan 1.8.2015*. Valtioneuvosto. Haettu 16.11.2023 osoitteesta <https://okm.fi/-/varhaiskasvatuslain-ensimmainen-vaihe-voimaan-1-8-2015>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017). *Varhaiskasvatuksen lainsäädännön uudistamiseen peräänkuulutetaan johdonmukaisuutta*. Valtioneuvosto. Haettu 17.11.2023 osoitteesta <https://valtioneuvosto.fi/-/10616/varhaiskasvatuksen-lainsaadannon-uudistamiseen-peraan-kuulutetaan-johdonmukaisuutta>

Opetus- ja kulttuuriministeriö, (2018). *Uusi varhaiskasvatuslaki*. Valtioneuvosto. Haettu 16.11.2023 osoitteesta <https://okm.fi/uusivarhaiskasvatuslaki>

Pekuri, H-M. (2014) Varhaiskasvatuksen nykytilan kuvaus. Teoksessa Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H. M., ... & Lamberg, K. (toim.). *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat: Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevalle työryhmän tueksi*. (s.22–27). Opetus ja kulttuuriministeriö.

Pelkonen, R. & Louhiala, P. (2002). Ihminen lääketieteellisen tutkimuksen kohteena. Teoksessa Karjalainen, S., Launis, V., Pelkonen, R., & Pietarinen, J. (toim.). *Tutkijan eettiset valinnat*. (s. 126–136). Tampere-paino.

Piaget, J. (1960). *The child's conception of the world*. Littlefield, Adams & Co.

Pihlaja, P. & Neitola, M. (2017). *Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä*. (s.70–91). Kasvatus & Aika. Haettu 27.11.2023 osoitteesta <https://journal.fi/kasvatus-jaaika/article/view/68726/30168>

Pihlaja, P. & Viitala, R. (2022). Muuttuva ja kehittyvä varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.). *Varhaiserityiskasvatus* (s. 19–54). PS-kustannus.

Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 75–85). Helsinki: Gaudeamus.

Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018) *Inclusion: Dimensions of inclusion in education*. International Journal of Inclusive Education. (s. 803-817). Haettu 2.11.2023 osoitteesta: https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13603116.2017.1412506?casa_token=Gn47eB-DPwy8AAAAA:XZN2NSeIEfVic4w4dFMTfYoQCwZPNYsGLpfqDC2eEBqcaISP4jBk-PEgG_NLWJcRVmnQ_6_HOzRQ

- Rantala, A. & Uotinen, S. (2018). Varhaiskasvattajan ja perheen yhteistyön merkitys. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.). *Varhaiserityiskasvatus* (s. 121–139). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Rautiainen, P. (2007). *Kenttätöön lähteillä: katsaus kvalitatiivisen tutkimuksen perusteisiin*. *J@rgonia*. Haettu 15.11.2023 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/20073/3/jargonia13.pdf>
- Rutanen, N., Can, J., Harju, K., Revilla, Y. L. & Raittila, R. (2022). Siirtymät lapsen tuen polulla. Teoksessa Heiskanen, N & Syrjämäki, M. (toim.). *Pienet tuetut askeleet: Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt*. (s. 235–252). PS-kustannus.
- Saaranen-Kauppinen, A., & Puusniekka, A. (2009). *Menetelmäopetuksen tietovaranto Kvali-MOTV: Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja* Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto Tampereen yliopisto. Haettu 3.4.2024 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/tietoarkisto/julkaisut/kvalimotv.pdf>
- Salo, U-M. (2015). Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 166–190). Tampere: Tampere University Press.
- Saloviita, T. (2012). Inklusio eli ”osallistava kasvatus” Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. (s.1–50). Haettu 25.8.2023 osoitteesta <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/INKLUUSIO.20.3.2012.pdf>
- Saloviita, T. (2020). *Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs*. *Journal of Research in Special Educational Needs*. (s. 64–73). Haettu 2.4.2024 osoitteesta: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/68048/Saloviita.JORSEN.pdf?sequence=2&is-Allowed=y>
- Sandberg, E. (2021). Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. PS-kustannus.
- Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). *International developments in inclusive schooling: Mapping the issues*. (s. 5–18). Cambridge Journal of Education.
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuuntauukset*. Vastapaino.

- Sintonen, S., Nordström, A., Sairanen, H., & Kumpulainen, K. (2020). Pedagogisen Haltijan kuiskaus -materiaalin soveltaminen varhaiskasvatuksessa JA Hollon sivistyskasvatusajattelun luentana. *Ainedidaktiikka*, 4(2), 44–62.
- Sirkko, R. (2020). *Opettajat ammatillisina toimijoina inklusiota edistämässä*. Oulun yliopisto. Haettu 07.09.2023 osoitteesta: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526227337.pdf>
- Soukainen, U. (2016) Laatu työ ja kehittävän työotteen omaksuminen. Teoksessa Fonsén, E. & Parrila, S. (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus*. Jyväskylä: PS-Kustannus
- Streeck, W., & Thelen, K. A. (2005). *Beyond continuity: Institutional change in advanced political economies*. Oxford University Press.
- Takala, M. (2010). Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa Takala, M., Kontu, E., Pirttimaa, R., Hausstätter, R. S., Kjälman, I., & Sarromaa Hausstätter, R. (toim.). *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. (s. 13–33). Palmenia Helsinki University Press.
- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa Lakkala, S., Takala, M., & Äikäs, A. (Toim.) (2020). *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS-kustannus.
- Taneli, M. (2013). Kasvatus on kasvamaan saattamista. (Lectio praecursoria). *Kasvatus & Aika*, 7(2).
- Tervasmäki, T. (2022). *Osallistavasta kasvatuksesta ulossulkemiseen? Diskurssiteoreettinen luenta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 inklusiokäsityksestä*. (s.11–32). Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta, TENK. (2023). Hyvä tieteellisen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2023. Haettu 17.11.2023 osoitteesta <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/HTK-ohje-2012#HTK>
- Valteri (2022). Varhaiskasvatuksen lakimuutos päivitti oppimisen tuen tienviitat samalle kielelle perusopetuksen kanssa. Haettu 23.3.2024 osoitteesta <https://www.valteri.fi/varhaiskasvatuksen-lakimuutos-paivittioppimisen-tuen-tienviitat-samalle-kielelle-perusopetuksen-kanssa/>
- Varhaiskasvatustilasto (2022). *Varhaiskasvatukseen osallistuneiden lasten osuus kasvoi vuonna 2022*. Verkkojulkaisu. Helsinki: Tilastokeskus. Haettu 28.2.2024 osoitteesta: <https://www.stat.fi/julkaisu/cl8l48a1oj27m0dukvmlyq0wd>

- Vilén, M., Vihunen, R., Vartiainen, J., Sivén, T., Neuvonen, S., & Kurvinen, A. (2006). *Lapsuus: Erityinen elämänvaihe*. Sanoma Pro
- Viittala, K. (2006). Lasten yhteinen varhaiskasvatus: erityisestä moninaisuuteen. Tampereen Yliopistopaino Oy- Juvenes Print.
- Viitala, R. (2018). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.). *Varhaiserityiskasvatus*. (s. 51–77). PS-Kustannus.
- Viitala, R. (2022). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa Pihlaja, P., Viitala, R., Paakkolanvaara, J., & Hiltunen, J. (2022). *Varhaiserityiskasvatus*. PS-kustannus.
- Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä*. PS-kustannus.
- Virtanen, J. (2006). Fenomenologia laadullisen tutkimuksen perustana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 145–215). Gummerus Kirjapaino Oy.
- Vlachou, A. 1997. *Struggles for Inclusive Education*. Buckingham: Open university press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Mental Processes*. Harward University Press.

Lait

Laki lasten päivähoidosta (36/1973)

Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta (580/2015)

Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (272/2005)

Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista (812/2000)

Laki sosiaali- ja terveydenhuollon asiakasmaksuista (734/1992)

Laki sosiaali- ja terveydenhuollon palvelusetelistä (569/2009)

Laki varhaiskasvatuksen asiakasmaksuista (1503/2016)

Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta (1183/2021)

Laki yksityisistä sosiaalipalveluista (922/2011)

Perusopetuslaki (628/1998)

Sosiaalihuoltolaki (710/1982)

Suomen perustuslaki (11.6.1999/731)

Varhaiskasvatustalaki (540/2018)

Yhdistyneiden Kansakuntien lapsen oikeuksia koskeva yleissopimus SopS (59–60/1991)

Yleissopimus lapsen oikeuksista (60/1991)

Kuvio 1

Opetushallitus (02/2023) Lapsen tuki varhaiskasvatuksessa OSA 2. Haettu 13.3.2024 osoitteesta: <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Lapsen%20tuki%20varhaiskasvatuksessa%20tukimateriaali%20OSA%202.pdf>

Opetushallitus (03/2023) Lapsen tuki varhaiskasvatuksessa OSA 3. Haettu 13.3.2024 osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Lapsen%20tuki%20varhaiskasvatuksessa%20tukimateriaali%20OSA%203_p%C3%A4ivitetty%209_2023.pdf