



OULUN YLIOPISTO  
UNIVERSITY of OULU

Keskitalo Aila

”Lapsi saa tarvitsemansa tuen” Varhaiserityisopettajien käsityksiä inklusiosta  
ja sen toteutumisesta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Varhaiskasvatuksen koulutus  
2017



Varhaiskasvatuksen koulutus		Tekijä/Author Keskitalo Aila	
Työn nimi/Title of thesis "Lapsi saa tarvitsemansa tuen" Varhaiserityisopettajien käsityksiä inklusiosta ja sen toteutumisesta			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu- tutkielma	Aika/Year Toukokuu 2017	Sivumäärä/No. of pages 70
Tiivistelmä/Abstract <p>Pro gradu –tutkielmassa on selvitetty varhaiserityisopettajien käsityksiä inklusiosta ja sen toteutumisesta varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2016 ja Esiopetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaan varhaiskasvatusta ja esiopetusta toteutetaan inklusion periaatteiden mukaan. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä kuvataan tärkeimmät kansainväliset sopimukset, jotka vaikuttavat Suomen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen lainsäädäntöön. Lisäksi tuodaan esille tutkimuksia ja keskustelua, jota on käyty eri aikoina integraatiosta ja inklusiosta. Tutkimuksessa kysytään ”Millaisia käsityksiä varhaiserityisopettajilla on inklusiosta ja sen toteutumisesta?”</p> <p>Työ on fenomenografinen tutkimus, jonka aineisto koostuu varhaiserityisopettajien haastatteluista. Aineiston analyysissä käytettiin nelivaiheista fenomenografista analyysimallia. Ensimmäisessä vaiheessa perehdyttiin aineistoon ja valittiin tutkimuskysymyksen kannalta oleelliset ilmaisut. Toisessa vaiheessa teemoiteltiin samansuuntaisia käsityksiä ilmentäviä ilmaisuja teemoiksi. Kolmannessa vaiheessa teemoja yhdistelemällä ja rajatapauksia määrittelemällä luotiin käsitysryhmät. Viimeisessä vaiheessa käsitysryhmistä koottiin ylätasoinen kuvauskategoriat ja tutkimustuloksia peilattiin teoriaan.</p> <p>Varhaiserityisopettajat tarkastelivat inklusiivisuutta kahdesta näkökulmasta. Lapsen kannalta ajateltuna varhaiserityisopettajat käsittivät inklusion pitävän sisällään sen, että lapsi on lähipäiväkodissa ja siellä lapsella on mahdollisuus tuntea kuuluvansa ryhmään. Varhaiserityisopettajat nostivat esiin vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön ja lapsen tuntemisen tärkeyden. Kasvattajien näkökulmasta varhaiserityisopettajat pohtivat omaa rooliaan inklusiivisessa kasvatuksessa. Merkittäväksi koettiin henkilökunnan tunteminen, henkilökunnan sitoutuminen lapsen tukemiseen, varhaiserityisopettajan kokemat haasteet työssään ja toiminta eri yhteistyötahojen kanssa.</p>			
Asiasanat/Keywords fenomenografia, inklusio, varhaiskasvatus, erityiskasvatus			

## Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Inklusioajattelun taustalla vaikuttavat lait ja sopimukset</b> .....	<b>3</b>
2.1	Kansainväliset sopimukset .....	3
2.2	Päivähoitolaista varhaiskasvatuslaiksi .....	5
2.2.1	<i>Tuen toteutuminen varhaiskasvatuksessa</i> .....	6
2.2.2	<i>Oppimisen kolmiportainen tuki esiopetuksessa</i> .....	8
<b>3</b>	<b>Suuntana inklusiivinen kasvatus</b> .....	<b>10</b>
3.1	Normalisaatiosta integraatioon .....	10
3.2	Integraatiosta inklusioon .....	11
<b>4</b>	<b>Inklusion erilaiset näkökulmat</b> .....	<b>17</b>
4.1	Inklusio lapsen näkökulmasta .....	17
4.2	Inklusio kasvattajan näkökulmasta .....	23
4.3	Yhteistyö vanhempien kanssa .....	25
4.4	Moniammatillinen yhteistyö .....	26
<b>5</b>	<b>Fenomenografinen tutkimus</b> .....	<b>28</b>
5.1	Laadullinen tutkimus .....	28
5.2	Fenomenografia .....	29
5.3	Fenomenografisen aineiston analyysi .....	32
<b>6</b>	<b>Tutkimuksen toteutus</b> .....	<b>33</b>
6.1	Aineiston keruu .....	33
6.2	Aineiston analyysi .....	35
6.2.1	<i>Analyysiyksiköihin jaottelu</i> .....	35
6.2.2	<i>Teemoihin jaottelu</i> .....	36
6.2.3	<i>Käsitysryhmien eli kategorioiden määrittely</i> .....	39
6.2.4	<i>Kuvauskategorioiden muodostaminen</i> .....	41
<b>7</b>	<b>Varhaiserityisopettajien käsityksiä inklusiosta ja sen toteutumisesta</b> .....	<b>43</b>
7.1	Inklusio lapsen näkökulmasta .....	43
7.1.1	<i>Lähipäiväkodin merkitys</i> .....	44
7.1.2	<i>Lapsen kokemus ryhmään kuulumisesta</i> .....	45
7.1.3	<i>Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö</i> .....	46
7.1.4	<i>Lapsen tuntemisen merkitys</i> .....	48
7.2	Inklusio varhaiserityisopettajan toteuttamana .....	49
7.2.1	<i>Henkilökunnan tuntemisen merkitys</i> .....	50
7.2.2	<i>Henkilökunnan sitoutuminen</i> .....	51

7.2.3	<i>Varhais erityisopettajan työssään kokemat haasteet</i> .....	53
7.2.4	<i>Yhteistyötahot ja niiden merkitys</i> .....	56
<b>8</b>	<b>Johtopäätöksiä ja pohdintaa tuloksista</b> .....	<b>59</b>
<b>9</b>	<b>Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys</b> .....	<b>63</b>
<b>10</b>	<b>Lähteet</b> .....	<b>66</b>
<b>11</b>	<b>Liitteet</b> .....	<b>1</b>

# 1 Johdanto

Pro gradu- tutkielmassani on tarkoitus tutkia millaisia käsityksiä varhaiserityisopettajilla on inklusiosta ja sen toteutumisesta. Valitsin tutkimuksen näkökulmaksi nimenomaan varhaiserityisopettajien käsitykset tästä aiheesta, koska itse työskentelen varhaiserityisopettajana. Varhaiserityisopettajien työssä on tapahtunut suuria rakenteellisia muutoksia viime vuosien aikana, eikä muutoksia ole syvällisemmin pohdittu työyhteisöissä. Vuoden 2013 alussa tehtiin alueellamme suuri kuntaliitos, jossa isoimpaan kuntaan liittyi neljä pienempää naapurikuntaa. Näissä jokaisessa kunnassa varhaiserityiskasvatusta toteutettiin hieman eri tavalla ja niinpä uudessa kunnassa toimintatapoja yhdenmukaistettiin. Kunnissa toimineet erityisryhmät, integroidut erityisryhmät ja erilaiset pienryhmät, joissa yleensä työskenteli erityislastentarhanopettaja, lakkautettiin. Ennen kuntaliitosta osa erityislastentarhanopettajista oli tehnyt työtään alueellisina, konsultoivina erityislastentarhanopettajina. Kuntaliitoksen myötä myös ryhmässä työskennelleet erityislastentarhanopettajat siirtyivät työskentelemään alueellisina, konsultoivina erityislastentarhanopettajina. Erityislastentarhanopettajien nimikkeistö yhdenmukaistettiin ja meistä kaikista tuli varhaiserityisopettajia, ”veoja”. Erityisryhmissä, integroiduissa ryhmissä ja erilaisissa pienryhmissä tukea tarvitsevat lapset sijoitettiin päiväkotien tavallisiin lapsiryhmiin. Lapsen tuen tarpeen laajuudesta riippuen, ryhmien lapsimäärä tarkistettiin ja tarpeen vaatiessa ryhmiin voitiin resursoida esimerkiksi avustaja. Näiden muutosten tavoitteena oli varhaiskasvatuksen toimiminen inklusion periaatteiden mukaisesti. Keskeisimpänä tavoitteena oli tuoda lapsen tarvitsema tuki lapsen ryhmään ja mahdollistaa näin lapsen osallistuminen tasa-arvoisena ryhmän jäsenenä arjen toimintaan. Jokaiselle lapselle pyrittiin tarjoamaan yksilön tarpeiden mukaista opetusta, kasvatusta ja hoitoa lähipäiväkodissa.

Varhaiskasvatuksen tavoitteena on jokaisen lapsen yksilöllinen tukeminen. Viitala (2014, 25) viittaa väitöskirjassaan tutkimuksiin, joiden mukaan pelkkä lasten sijoittaminen päiväkotiryhmään ei takaa inklusiivisen kasvatuksen toteutumista. Opetussuunnitelman toteutus-tapa tai lapsen omat kokemukset voivat kertoa jotain muuta.

Kandidaatintutkielman tein inklusiosta eli samasta aihepiiristä juuri ennen kuin aloin työskentelemään pro- gradu tutkielmaani. Kandidaatintutkielmassa selvitin, mitkä kansainväliset sopimukset Suomessa on huomioitava lasten päivähoitoa, nykyisin varhaiskasvatusta, suunniteltaessa ja toteutettaessa. Tutkin myös miten inklusiokäsitettä määritellään ja käy-

tetään tutkijoiden parissa kansainvälisesti sekä meillä täällä Suomessa. Jo alkuvaiheessa saatoinkin olla samaa mieltä Lakkalan käsityksen kanssa, jonka mukaan inklusion määrittelyminen kansainvälisten julistusten avulla on ongelmallista ja inklusio jää niissä amebamaiseksi (Lakkala, 2008, 41). Kandidaatintutkielmaani hyödynsin pro gradu-tutkielmassa lähteiden osalta soveltuvin osin.

Pro gradu- tutkimuksessani selvitin varhaiserityisopettajien käsityksiä inklusiosta ja sen toteutumisesta. Tutkimuskysymykseni on ”Millaisia käsityksiä varhaiserityisopettajilla on inklusiosta ja sen toteutumisesta?” Toteutin tutkimuksen fenomenografisella menetelmällä. Fenomenografisessa tutkimusmenetelmässä ollaan kiinnostuneita ihmisten käsityksistä tiettyyn ilmiöön liittyen. Samaa ilmiötä koskevat käsitykset vaihtelevat eri henkilöiden välillä. Ihmisten käsitykset ovat sisällöllisesti eli laadullisesti erilaisia, koska käsitysten viitetaustat ovat eri yksilöillä erilaisia. (Syrjälä, 1994, 114.) Metsämuurosen (2003, 174) mukaan ihmisten käsitykset samastakin asiasta voivat olla hyvinkin erilaisia riippuen esimerkiksi koulutustaustasta, kokemuksista ja iästä. Käsitys on ilmiönä dynaaminen ja se voi muuttua. Aineistoni keräsin haastattelemalla neljää, pitkän työkokemuksen omaavaa varhaiserityisopettajaa, jotka kaikki ovat kollegoitani. Haastatteluhetket kävimme varhaiserityisopettajien omilla työhuoneilla kiireettömässä ja luottamuksellisessa hengessä.

Teoreettisessa viitekehyksessä käsittelen aluksi lakien, asiakirjojen ja sopimusten valossa, miten ne on huomioitava meidän varhaiskasvatuslaissa, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ja esiopetuksessa. Seuraavaksi esittelen eri tutkijoiden määritelmiä ja tulkintoja integraatiosta ja inklusiosta ja niihin liittyvistä muutoksista ajan kuluessa. Kirjoitan inklusiosta lapsen, kasvattajan, vanhempien ja moniammatillisen yhteistyön näkökulmasta. Käyn läpi tutkimuksen toteutuksen sekä fenomenografista tutkimus- ja analyysimenetelmää. Tutkimukseni tulokset ja johtopäätökset pohdintoineen esittelen omina lukuina. Lopuksi kuvaan lyhyesti tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

## 2 Inklusioajattelun taustalla vaikuttavat lait ja sopimukset

### 2.1 Kansainväliset sopimukset

Yhdistyneiden kansakuntien, YK:n lapsen oikeuksien sopimus on valtioita sitova, kaikkia alle 18-vuotiaita lapsia koskeva ihmisoikeussopimus. Lasten oikeuksien sopimuksen mukaan (Asetus lapsen...60/1991) lapsen oikeus ei ole mielipidekysymys vaan kaikilla lapsilla on oikeus esimerkiksi koulutukseen. Lasten oikeuksien sopimus on maailman laajimmin ratifioitu eli sitovasti hyväksytty ihmisoikeussopimus. Ratifioimalla tämän sopimuksen valtio sitoutuu muuttamaan toimintansa ja lakinsa sopimusta vastaavaksi. Lasten oikeuksien sopimus hyväksyttiin YK:n yleiskokouksessa 1989. Suomessa lapsen oikeuksien sopimus tuli voimaan vuonna 1991. YK:n Lapsen oikeuksien sopimus toi mukanaan kansainvälisen hyväksynnän sille, että lapsuus on itsessään tärkeä.

Lasten oikeuksien sopimuksessa artiklassa 23 sopimusvaltiot tunnustavat, että henkisesti tai ruumiillisesti vammaisen lapsen tulisi saada nauttia hyvästä ja täysipainoisesta elämästä sellaisissa oloissa, jotka takaavat ihmisarvon, edistävät itseluottamusta ja helpottavat lapsen aktiivista osallistumista yhteisönsä toimintaan. Lasten oikeuksien artiklassa 29 sopimusvaltiot ovat yhtä mieltä siitä, että lapsen koulutuksen tavoitteena on pyrkiä lapsen persoonallisuuden ja lahjojen sekä henkisten ja ruumiillisten valmiuksien mahdollisimman täyteen kehittämiseen. (Asetus lapsen...60/1991.)

Euroopan komission vuonna 2011 antama lasten oikeuksia koskeva EU:n toimintasuunnitelma korosti Euroopan Unionin tehtävää edistää lasten suojelua. Kaikki Euroopan unionin jäsenvaltiot ovat ratifioineet Yhdistyneiden kansakuntien lapsen oikeuksien sopimuksen ja näin ollen lapsen oikeuksien sopimuksen määräyksiä ja periaatteita on pidettävä ohjenuorana lapsen oikeuksiin vaikuttavissa EU:n poliittisissa toimenpiteissä ja päätöksissä. Lapsiin joko suoraan tai epäsuorasti vaikuttavien EU:n poliittisten päätösten suunnittelussa, täytäntöönpanossa ja seurannassa olisi otettava huomioon lapsen etua koskeva periaate. (Euroopan komissio, 2011.)

Espanjan Salamancaan kokoontui vuonna 1994 Unescon kutsumana 92 maan ja 25 eri järjestön edustajaa ja he laativat yhteisesti hyväksytyt suuntaviivat maailman koulutuspolitiikalle tavoitteena ”Kaikille yhteinen koulu” (Education for All). Uusi koulutuspolitiikka sai nimen ”inclusive education”. Inklusio nähdään Unescon ohjelmien perusfilosofiana ja

Unesco suosittelee kaikille yhteisen, inklusiivisen koulun perustaksi YK:n kansainvälisiä julistuksia. Julistuksessa tuodaan esiin se, että jokaisella lapsella on oikeus koulutukseen ja tämä tulee ottaa huomioon esimerkiksi suunniteltaessa opetussuunnitelmia. (Salamancan julistus, 1994.) Vaikka Salamancan lausunnon voimaantulosta on jo aikaa yli kaksikymmentä vuotta, on se edelleen tärkeä sopimus inklusiivista koulutusta toteutettaessa (Kesälahti & Väyrynen, 2013, 32.)

Vammaiset ovat yksi syrjityin ihmisryhmä maailmassa ja heihin kohdistuu usein ennakkoluuloja, poissulkemista, syrjintää ja jopa väkivaltaa. Vammaisilta saatetaan heidän vammansa perusteella evätä oikeus koulutukseen, terveydenhoitoon tai yhteiskunnalliseen toimintaan osallistumiseen. Suomen YK-liitto tukee kansainvälisen YK:n toimintaa ja periaatteita Suomessa. YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus hyväksyttiin YK:n yleiskokouksessa joulukuussa 2006 monien vuosien neuvottelujen jälkeen. Tämän sopimuksen tarkoituksena on taata vammaisille henkilöille täysimääräisesti ja yhdenvertaisesti kaikki perusvapaudet, ihmisoikeudet sekä ihmisarvo. Kansainvälisesti sopimus astui voimaan toukokuussa 2008. Suomi allekirjoitti sopimuksen maaliskuussa 2007 ja ratifioi vammaisten oikeuksien yleissopimuksen toukokuussa 2016. Vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevalla yleissopimuksella pyritään luomaan erityisesti vammaisten syrjintää kieltäviä lakeja ja säädöksiä ja takaamaan vammaisille tasapuolinen kohtelu kaikilla elämänalueilla. Sopimus velvoittaa huomioimaan vammaisten henkilöiden erityistarpeet ja takaamaan heille samat yhteiskunnallisen osallistumisen mahdollisuudet kuin kaikille muillekin. Näiden lisäksi sopimus korostaa yleisen asennemuutoksen tärkeyttä, ennakkoluulojen ja stereotyyppien poistamisen merkitystä sekä yleisen tietoisuudenlisäämistä vammaisten aseman edistämiseksi. (Suomen YK-liitto, 2015.)

Suomen YK-liitto korostaa esteettömyyden olevan keskeisimpiä edellytyksiä vammaisten henkilöiden oikeuksien toteutumiselle, yhdenvertaisuuden takaamiselle ja yhteiskunnallisten osallistumismahdollisuuksien turvaamiselle. Esteettömyydellä tarkoitetaan sekä syrjimätöntä ilmapiiriä (sosiaalinen esteettömyys) että rakenteellisten esteiden poissaoloa (fyysinen esteettömyys). Tavoitteena on turvata vammaisten mahdollisuudet mahdollisimman aktiiviseen ja osallistuvaan elämään. Kuulluksi tuleminen ja itseä koskeva päätöksenteko ovat tärkeitä vammaisten aseman parantamiseksi. Onnistuakseen ne edellyttävät vuoropuhelua eri toimijoiden kesken sekä aktiivisia toimia koko yhteiskunnalta. (Suomen YK-liitto, 2015.)



## 2.2 Päivähoitolaista varhaiskasvatuslaiksi

Suomessa lasten päivähoitoa koskeva ensimmäinen päivähoitolaki säädettiin yli 40 vuotta sitten. Usean vuoden suunnittelu- ja valmistelutyön jälkeen uuden päivähoitolain ensimmäisen vaiheen lakimuutokset tulivat voimaan 1.8.2015. Lasten päivähoidosta annetun lain nimi muuttui varhaiskasvatuslaiksi ja varhaiskasvatus korvasi käsitteenä lasten päivähoidon. Varhaiskasvatuksen asiantuntijavirastona toimii nyt Opetushallitus Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen sijasta. Opetushallituksen tehtävänä on vastata varhaiskasvatuksen kehittämisestä, seurata varhaiskasvatuksen järjestämistä sekä laatia valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Perusteiden pohjalta tulee laatia paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat. (Varhaiskasvatuslaki, 1973/36.)

Varhaiskasvatuslaissa keskeisimmät uudistukset korostavat lapsen oikeutta varhaiskasvatukseen ja lapsen etua toiminnan järjestämisessä joko päiväkodissa tai perhepäivähoidossa. Kunnan velvollisuus on edelleen järjestää varhaiskasvatusta. Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lain mukaan lapsen tavoitteellista ja suunnitelmallista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka. Opetushallituksen (2016) valtakunnallisen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pohjalta laaditaan päiväkodissa tai perhepäivähoidossa olevalle lapselle henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan on kirjattava tavoitteet lapsen varhaiskasvatuksen toteuttamiseksi lapsen hyvinvointia, kehitystä ja oppimista tukevalla tavalla sekä toimenpiteet kirjattujen ja sovittujen tavoitteiden toteuttamiseksi. Lisäksi suunnitelmaan kirjataan lapsen tarvitseman tuen tarve, tukitoimenpiteet ja niiden toteuttaminen sekä tarpeen mukaan lapsen lääkehoidosta sovitut asiat. (Varhaiskasvatuslaki, 1973/36, 1§, 7a§.)

Varhaiskasvatuslain mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteena on edistää jokaisen lapsen iän ja kehityksen mukaista kokonaisvaltaista kehitystä ja kasvua, terveyttä ja hyvinvointia sekä tukea lapsen oppimisen edellytyksiä ja edistää elinikäistä oppimista ja koulutuksellisen tasa-arvon toteuttamista. Lisäksi tavoitteena on tunnistaa lapsen yksilöllisen tuen tarve ja järjestää tarkoituksenmukaista tukea varhaiskasvatuksessa tarpeen ilmettyä monialaisessa yhteistyössä. Varhaiskasvatuksessa pyritään kehittämään lapsen vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja, edistämään lapsen toimimista vertaisryhmässä sekä ohjaamaan toisten ihmisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen kasvamiseen. Varhaiskasvatuksessa varmistetaan lapsen mahdollisuus osallistua itseään koskeviin asioihin. Varhaiskasvatuksen ta-

voitteena on toimia yhdessä lapsen sekä lapsen vanhemman tai muun huoltajan kanssa lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja tasapainoisen kehityksen parhaaksi sekä samalla tukea lapsen vanhempaa tai muuta huoltajaa kasvatustyössä. (Varhaiskasvatuslaki, 1973/36, 2a§.)

### 2.2.1 Tuen toteutuminen varhaiskasvatuksessa

Opetushallitus antoi 18.10.2016 määräyksen, joka edellyttää kuntaa, kuntayhtymää tai muuta palveluntuottajaa laatimaan paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman ja nämä suunnitelmat otetaan käyttöön 1.8.2017 lähtien. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2016) mukaan lapsen kehityksen ja oppimisen tukeminen nähdään osana laadukasta varhaiskasvatusta ja se kuuluu kaikille sitä tarvitseville lapsille. Oikein kohdennetulla ja riittävän aikaisella tuella voidaan edistää lapsen kehitystä, oppimista ja hyvinvointia eivätkä lapsen ongelmat pääse monimuotoistumaan. Varhaiskasvatusta toteutetaan inklusion periaatteiden mukaisesti. (Opetushallitus, 2016, 52.)

Viitalan (2014) arvion mukaan inklusioon kuuluvat arvot ovat erilaisuuden kunnioittaminen, empatia, oikeudenmukaisuus sekä rehellisyys. Inklusioon kuuluvien arvojen tarkoituksena on minimoida lasten esteet oppia, leikkiä ja osallistua rakentamalla yhteisöllisyyttä. Tämä on mahdollista kun hyviä vuorovaikutustaitoja ja kaikkien osallisuutta pidetään tärkeinä ja arvokkaina. (Viitala, 2014, 24.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2016) mainitaan lähtökohtana lapsen tuen järjestämisessä olevan lapsen vahvuudet sekä oppimiseen ja kehitykseen liittyvät tarpeet. Varhaiskasvatuksessa täytyy huolehtia siitä, että jokainen lapsi kokee itsensä hyväksytyksi omana itsenään sekä ryhmän jäsenenä. Lapsen myönteinen minäkuva voi kehittyä kun lasta kannustetaan ja hänellä on mahdollisuus saada onnistumisen kokemuksia. (Opetushallitus, 2016, 52.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2016) mukaan lapsen tuen tarpeen havaitsemisessa, tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa tehdään yhteistyötä lapsen, huoltajan, lastentarhanopettajan, erityislastentarhanopettajan sekä varhaiskasvatuksen muun henkilöstön kanssa. Tuen tarpeen havainnointi ja tuen antaminen kuuluvat koko henkilöstölle heidän koulutuksensa, työnkuviansa ja vastuidensa mukaan. Vennisen (2007) arvion mukaan haasteita laadukkaalle kasvatustyölle lapsiryhmässä luovat päiväkodin lap-

siryhmien kasvattajien, tiimin jäsenten eritasoinen ja erilainen ammatillinen koulutus. Koulutusten erilaisuudesta huolimatta työnkuvat ovat lähes samanlaisia. Lisähaasteita tuovat suuri vastuu lapsista, vanhempien ja yhteiskunnan lasten kasvatukselle kohdistamat kasvatustarpeet, toiminnan hektisyys sekä niukat resurssit. (Venninen, 2007, 22.)

Lapsen tarvitsema tuki kirjataan päiväkodissa tai perhepäivähoidossa lapsen henkilökohtaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjataan lapsen kehityksen ja oppimisen tukeen liittyvät vastuut, työnjako, tukitoimenpiteet sekä niiden toteuttamistapa ja arviointi. Lapsen kehityksen ja oppimisen tuki järjestetään osana varhaiskasvatuksen päivittäistä toimintaa ja tuki annetaan erilaisin joustavin järjestelyin lapsen omassa päiväkotitai perhepäivähoitoryhmässä. Jos lapsen etu vaatii, niin tukea voidaan järjestää myös osittain tai kokonaan erityisryhmässä. (Opetushallitus, 2016, 52.)

Varhaiskasvatuksessa lapsia voidaan tukea monin tavoin. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2016) mukaisesti lapsen tarvitsema tuki voi sisältää pedagogisia, rakenteellisia ja hyvinvointia tukevia muita järjestelyjä. Pedagogisia järjestelyjä ovat esimerkiksi erityislastentarhanopettajan konsultoiva tuki, lapsikohtainen ohjaaminen, tulkitsemis- ja avustamispalvelut sekä tieto- ja viestintäteknologian sekä erityisten apuvälineiden käyttö. Lapsen tukeen voi myös kuulua viittomien ja kuvien käyttö tai muu kielen ja kommunikoinnin tukeminen. Rakenteellisia järjestelyjä ovat muun muassa ryhmän lapsimäärän pienentäminen sekä henkilöstön mitoittamiseen tai rakenteeseen liittyvät ratkaisut. Hyvinvointia tukevia muita järjestelyjä ovat esimerkiksi sosiaali- ja terveydenhuollon asiantuntijoiden konsultaatio ja heidän antama ohjaus. Kun lapsen tuen tarve johtuu hänen vaikeasta sairaudesta, vammasta, kehityksen viivästyästä tai sosioemotionaaliseen kehitykseen liittyvästä tuen tarpeesta, tarvitsee lapsi silloin yleensä jatkuvampaa, kokoaikaista ja yksilöllistä tukea. Lapsella on silloin usealla kehityksen osa-alueella haasteita tai jollakin alueella erittäin suuri tuen tarve. Lapsen kehityksen ja oppimisen tuki vertaisryhmässä edellyttää suunnitelmallisuutta, erityisosaamista sekä mahdollisesti erilaisia järjestelyjä tai apuvälineitä. Tällöin tuki voi edellyttää henkilöstön erityispedagogisen tai sairaanhoidollisen osaamisen vahvistamista tai monialaista yhteistyötä sosiaali- ja terveydenhuollon asiantuntijoiden kanssa. (Opetushallitus, 2016, 54.)

### 2.2.2 Oppimisen kolmiportainen tuki esiopetuksessa

Varhaiskasvatus ja siihen kuuluva esiopetus ovat tärkeitä kasvun ja oppimisen aikoja lapsen elämässä ennen perusopetuksen alkamista. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan esiopetusta ja sen toimintaa kehitetään inklusion periaatteiden mukaisesti (Opetushallitus, 2014, 12). Tämä tarkoittaa sitä, että jokainen lapsi saa itselle sopivia oppimisen haasteita. Tarvittaessa varmistetaan lapsen kasvun ja oppimisen tuki. Tärkeintä on se, että lapsesta ollaan kiinnostuneita, hänen mielipiteitä kuunnellaan ja niitä huomioidaan arjen toiminnassa. Aikuisten tehtävänä on ohjata lapsia ottamaan toiset huomioon, ohjata lapsia kunnioittamaan toisia sekä opettaa lapsille välittämisen asennetta. (Opetushallitus, 2014, 22-23.)

Esiopetuksessa olevan lapsen yksilöllistä kasvua ja oppimista voidaan tukea kolmella tasolla. Yleisellä tuella tarkoitetaan yleensä yksittäisiä tukitoimia, joilla lapsen tuen tarpeeseen voidaan vaikuttaa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Tuki voidaan järjestää esiopetuksen opettajien ja muun henkilöstön yhteistyönä yhdessä lapsen ja huoltajan kanssa. (Opetushallitus, 2014, 45.)

Kun lapsella on tarvetta säännöllisempään, vahvempaan tukeen tai lapsella on tarvetta samanaikaisesti useaan tukimuotoon, laaditaan hänelle pedagoginen arvio. Pedagogisessa arviossa kuvataan lapsen kasvun ja oppimisen kokonaistilanne esiopetuksen henkilöstön, huoltajan ja lapsen näkökulmista sekä lapsen saama yleinen tuki. Arvioon kirjataan lapsen kasvuun ja kehitykseen liittyvät vahvuudet, kiinnostuksen kohteet ja oppimisvalmiudet ja erityistarpeet. Pedagogiseen arvioon perustuvalla tehostetulla tuella lapsen tarvitsema tuki suunnitellaan kokonaisuutena. Tehostettu tuki on vahvempaa ja pitkäjänteisempää kuin yleinen tuki. Opettaja seuraa lapsen oppimista ja hyvinvointia säännöllisesti yhteistyössä huoltajan. Jos arvioinnin perusteella todetaan tuen tarpeen muuttuneen tai annettu tuki ei hyödytä lasta, päivitetään oppimissuunnitelma vastaamaan muuttunutta tilannetta. (Opetushallitus, 2014, 45-46.)

Erityistä tukea annetaan lapsille, joiden kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei toteudu riittävästi muuten. Erityistä tukea saavan lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen edellytykset ovat voineet heikentyä esimerkiksi vamman tai vakavan sairauden vuoksi. Erityisen tuen tehtävänä on antaa lapselle kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista kasvun ja oppimisen tukea sekä edistää hänen oppimisedellytyksiään. Ennen erityistä tukea koskevan päätöksen tekemistä on lapsesta tehtävä pedagoginen selvitys. Pedagogi-

sessä selityksessä kuvataan moniammatillisesti lapsen oppimisen etenemistä. Näiden esitysten perusteella esiopetuksen järjestäjä tekee päätöksensä erityisen tuen tarpeesta. Ennen erityistä tukea koskevan päätöksen tekemistä on kuultava lasta ja tämän huoltajaa. Sellaiselle lapselle, jolle on tehty erityisen tuen päätös, annetaan erityisopetusta hänelle laaditun henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) mukaisesti. HOJKS on kirjallinen suunnitelma lapsen esiopetuksen ja oppimisen tavoitteista, lapsen tarvitsemasta tuesta, sisällöistä, käytettävistä pedagogisista menetelmistä. (Opetushallitus, 2014, 48-50.)

### 3 Suuntana inklusiivinen kasvatus

Kandidaatintutkielmassani huomasin, että integraatiota ja inklusiota on mahdotonta määrittellä yksiselitteisesti. Tutkijoiden määritelmiin ovat vaikuttaneet kunkin valtion oma koulutuspolitiikka ja suhtautuminen muun muassa erilaisuuteen tai vammaisuuteen. Integraatio- ja inklusiokeskustelua on käyty vuosikymmeniä. Tutkijoiden määritelmissä on jotakin pysynyt samana, mutta jotakin uutta jokainen vuosikymmen on tuonut mukanaan. Näen kehityksen ja keskustelun eräänlaisena aikajanana, jolla pystyy hahmottamaan tutkijoiden erilaisia näkemyksiä integraatiosta ja inklusiosta.

#### 3.1 Normalisaatiosta integraatioon

Integraatioideologian voi nähdä pohjautuvan ajatukseen normalisaatiosta, joka on lähtöisin alun perin pohjoismaisesta vammaishuollosta. Normalisaation perusajatus on järjestää vammaisten olosuhteet ja palvelut mahdollisimman normaaleiksi ja sellaisiksi kuin ne yhteiskunnassa on tapana järjestää. Tavoitteena on tehdä vammaisten henkilöiden elämä ja heidän elämänsä ehdot sellaisiksi, etteivät he joudu tarpeettomasti syrjään yhteiskunnan valtavirroista. Vuonna 1975 Yhdysvalloissa hyväksyttiin laki (”the Education for All Handicapped Children”), joka pani liikkeelle myös integraatioon liittyvien ajatusten muuttumisen. Tämä laki sisälsi vaatimuksen vähiten rajoittavasta ympäristöstä, jossa oppilailla on yksilöllinen kasvatusohjelma. Vähiten rajoittava ympäristö kuvaa vammaiselle lapselle sopivaa ympäristöä, joka tarjoaa hänelle parhaat mahdollisuudet kontakteihin vammattomien lasten kanssa. Hieman myöhemmin vähiten rajoittavaa ympäristöä kuvattiin *mainstreaming*- käsitteen avulla, joka kuvaa ”valtavirtaa”, jossa kaikki ovat mukana. *Mainstreaming* tarkoittaa erityistä tukea tarvitsevien lasten sosiaalista, opetuksellista ja ajallista integraatiota ikätovereiden joukkoon. *Mainstreaming* korostaa paikkaa, jossa erityisopetus annetaan eli vammaisia lapsia sijoitetaan sellaisiin esikouluihin ja kouluihin, joissa suurin osa lapsista on vammattomia. (Viitala, 2000, 17-18; Moberg & Savolainen, 2009, 83-84.)

Moberg ja Savolainen (2009) näkevät normalisaation periaatteen mahdollistavan vammaisille tavalliset jokapäiväisen elämän mallit ja olot niin, että vammaisten päivä- ja vuosisyrytmi olisi samanlainen kuin muiden saman ikäisten, samaa sukupuolta olevien ja samaan sosiaaliluokkaan kuuluvilla ihmisillä. Normalisaatioperiaatteen mukaan vammaisten lasten

koulukokemusten ja kouluympäristön tulee olla mahdollisuuksien mukaan samanlaisia kuin muilla lapsilla. (Moberg & Savolainen, 2009, 78.)

1990-luvun alussa mainstreamin ja integraatio ajatusten rinnalle tuli Yhdysvalloissa inklusio. Inklusio perustuu ihmisoikeuksiin eli vammaisia ei haluta erotella muista kansalaisista ja halutaan korostaa kaikkien ihmisten tasavertaisuutta. Inklusiossa korostetaan lasten oppimistyylien erilaisuutta. Käytännössä lapsi menee oman alueensa kouluun toisten saman ikäisten lasten joukkoon. Opetussuunnitelmien täytyy olla sellaisia, että ne palvelevat kaikkia tasaveroisesti. Tavoitteena on se, että lapset oppivat tuntemaan toisiaan ja olemaan ystäviä. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi opettajat, lapset ja heidän vanhempansa toimivat yhteistyössä. (Jylhä, 1998, 16-17.) Kaikkia lapsia kohdellaan samalla tavalla riippumatta siitä onko lapsella tuen tarvetta vai ei. Inklusion taustalla on filosofia siitä, että kaikki lapset ovat tasa-arvoisia keskenään. (Wolery & Wilbers, 1995, 8.)

### **3.2 Integraatiosta inklusioon**

Vuosikymmenten kuluessa tutkijat ovat todenneet ”integraatio” ja ”inklusio” käsitteiden käytössä ilmenneen jatkuvasti sekavuutta ja epämääräisyyttä. Murron (1999) mielestä integraation päämääränä on etäisyyden vähentäminen ja kiinteyden lisääminen oppilaiden välillä tekemällä yhteistyötä kasvatuksen ja kuntoutuksen välillä. Integraatio viittaa siihen, että oppilas on jo ulkopuolella ja hänet täytyy ottaa uudelleen mukaan. Vammaisen oppilas siirretään yleisopetuksen. Inklusiivisessä opetuksessa lähdetään siitä, että kaikki ovat jo samassa koulussa. Kaikki oppilaat otetaan mukaan koulun kaikkiin toimintoihin järjestämällä opetus jokaiselle sopivaksi. Murron määrittelemänä inklusiivinen kouluyhteisö on monimuotoinen, jossa kaikki erilaiset yksilöt toimivat ja opiskelevat yhdessä. Jokaista oppilasta opetetaan, tuetaan ja kuntoutetaan hänen kykyjensä ja mahdollisuuksiensa mukaan. Tällainen opetus edistää jokaisen lapsen ja oppilaan täysimääräistä osallistumista yhteisön toimintaan ilman leimaamista tai eristämistä. Inklusiivisuus tarkoittaa, että kaikki lapset leikkivät, oppivat ja työskentelevät kukin oman kehitystason mukaan yhdessä toisten lasten kanssa. Tämä on tasa-arvoisempi ajattelutapa kuin integrointi, jossa ulkopuolella oleva otetaan mukaan. (Murto, 1999, 31-32.) Inklusiivisessa koulussa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ja heidän ikätoverinsa oppivat, että kaikki ovat tasa-arvoisia yhteiskunnan jäseniä ja jokaisen on tärkeää kuulua yhteisöön. (Stainback & Stainback, 1997, 218.)

1990-luvulla inklusiivinen ajattelu yleistyi integraation sijasta. Viitala (2000) viittaa Lipskyn ja Gartnerin käyttämään inklusion määritelmään. Heidän käyttämässä määritelmässä inklusiivisessa opetuksessa annetaan kaikille oppilaille, myös vaikeavammaisille, mahdollisuus hyvään kasvatukseen. Kasvatus ja opetus tapahtuvat lapsen lähikoulussa samassa luokassa ikätovereiden kanssa ja lapsella on saatavilla tarvitsemansa tukipalvelut omassa koulussa. Tavoitteena on kaikkien lasten oppiminen. Opettajat ja muu henkilökunta sitoutuvat työskentelemään yhdessä. Kaikilla heillä on tavoitteena oppimista edistävä ilmapiiri ja vastuu kaikista oppilaista jaetaan. Inklusiivisessa koulussa ja luokassa painotetaan kaikille oppilaille tarjottavan opetuksen hyvää laatua. (Viitala, 2000, 19-20.)

Moberg ja Savolainen (2009) erottavat integraatioajattelussa kaksi näkemyssuuntaa. Pois-segregaatiosta-näkemyksessä integraatio edellyttää vähintään kahta erillään olevaa osakomponenttia, jotka sitten integroidaan. Tässä näkemyksessä ajatellaan, että ensin on oltava segregointia. Segregaatio päivähoidossa tarkoittaa harvinaisia erityispäiväkoteja, joissa kaikki ryhmät ovat erityisryhmiä. Ei-segregoinnin näkemyksessä lähtökohtana on yksi yhteinen koulu. Tällaisessa koulussa ei tarvitse sulkea ketään sen ulkopuolelle. Tämä käsitys viittaa selvästi inklusion käsitteeseen. Pelkkä fyysinen yhdessäolo ei ole sama kuin integraatio vaan lähempänä integraatiota ollaan kun ajatellaan, että kaikki lapsen tarvitsemat tukipalvelut integroidaan tarjottavaksi normaalissa opetusryhmässä. Integraation tavoittelemisessa on mahdollista erottaa erilaisia muotoja ja asteita. Kaikkien lasten opettaminen yhdessä eli fyysinen integraatio on perustaso, jolla tarkoitetaan fyysisen etäisyyden vähentämistä integroitavien välillä. Onnistuakseen integraatio tarvitsee toimivien opetusjärjestelyjen takaamisen kaikille lapsille eli toiminnallisen integraation. Psykologinen ja sosiaalinen integraatio edellyttää kaikkien opetukseen osallistuvien lasten hyväksymisen ja mahdollisuuden sosiaalisten suhteiden syntymiseen. Sosiaalisessa integraatiossa pyritään vähentämään etäisyyttä integroitavien henkilöiden välillä. Ylimpänä koulutuksellisen integraation mallina nähdään yhteiskunnallinen integraatio. Siinä jokainen henkilö voi aikuisena kokea olevansa tasa-arvoinen yhteisessä yhteisössä ja hänellä on tasavertaiset mahdollisuudet vaikuttaa elämäänsä vapaa-aikana sekä työssä. Länsimaisen integraatioideologian mukaan tavoiteltava ja todellinen integraatio on kouluaikana toiminnallinen ja sosiaalinen integraatio ja sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio mahdollistuu vasta aikuisiässä. (Moberg & Savolainen, 2009, 80-82.)

Inklusiivisessa opetuksessa kaikkien lasten yksilöllisiin opetustarpeisiin pyritään vastaamaan joustavasti. Tauriainen (2000) avaa Ikosen neljä erilaista diskurssia, jotka vaikuttavat



inkluusioajattelun taustalla. Oikeuksiin ja etiikkaan perustuvassa diskurssissa on kaikilla oikeudenmukaisessa järjestelmässä samanlaiset oikeudet yhteisiin palveluihin. Tehokkuusdiskurssi mahdollistaa inklusiivisessä oppimisympäristössä enemmän sosiaalisia etuja kuin segregoidussa oppimisympäristössä. Inklusiivinen oppimisympäristö on myös oppimisen kannalta tehokkaampi ja taloudellisesti edullisempi. Inklusiivisuuden vahvistaminen edellyttää poliittista diskurssia eli täytyy tehdä erilaisia toimenpiteitä hallinnollisella tasolla sekä luoda samalla uusia järjestelmiä. Tätä kutsutaan poliittiseksi toimenpideohjelmaksi. Taustalla vaikuttavat eri tahojen intressit, jotka voivat olla inklusiivisuutta tukevia tai vastustavia. Pragmaattisen diskurssin tarkastelun kohteena on se, miltä inklusio näyttää käytännössä. Nämä ovat myös erilaisia toimintatapoja, joihin esimerkiksi työntekijät voivat ryhtyä. Inklusiota tulisi tarkastella kaikkien eri diskurssien näkökulmasta ja pyrkiä niiden avulla avaamaan uusia näkökulmia inklusiokeskustelulle. (Tauriainen, 2000, 71.)

Mobergin ja Savolaisen (2009) arvioivat, että integraatio ja inklusio-käsitteiden käytössä ilmenee jatkuvasti epämääräisyyttä ja sekavuutta erityisesti tehtäessä kansainvälisiä vertailuja. Nämä käsitteet ovat koulutuspoliittisia eikä mikään taho ole määritellyt niitä yksiselitteisesti ja virallisesti. Käsitteelle ”inklusiivinen kasvatusta” ei ole toistaiseksi keksitty hyvää suomenkielistä vastinetta. Suomessa puhutaankin osallistavasta kasvatuksesta, inklusiivisesta kasvatuksesta, inklusiivisesta koulusta tai inklusiosta. Yleisessä keskustelussa on käytetty myös slogania ”Yksi koulu kaikille”. (Moberg & Savolainen, 2009, 85- 86.)

Savolainen ja Alasuutari (2000) arvioivat, ettei inklusio ei ole toimintamalli, joka voidaan määritellä helposti ja selkeästi. He mainitsevat, että joidenkin tutkijoiden mielestä termin ”inklusio” käyttämistä pitäisi välttää väärinymmärrysten syntymisen vuoksi. Sen vuoksi olisi parempi käsittää inklusio mieluummin periaatteena tai lähestymistapana, jonka tarkoituksena on poistaa esteet oppimiselta. Savolainen ja Alasuutari viittaavat myös Boothin näkemykseen inklusiosta ”loppumattomana prosessina”, joka lisää osallisuutta ja vähentää eksklusiota eli pois sulkemista jostakin. (Savolainen & Alasuutari, 2000, 12.)

Muthukrishna (2000) näkee inklusiivisuuden mahdollisuutena laajemmalle koulutusuudistukselle yritettäessä luoda tehokkaampaa ja oikeudenmukaisempaa yhteiskuntaa. Inklusiivisen koulutuksen päämääränä on luoda koulutusjärjestelmä, joka kunnioittaa oppilaan tuen tarvetta tai oppijan vammaisuutta sekä samalla varmistaa, että jokaisella oppilaalla on parhaat mahdollisuudet oppia. Inklusiivisesti toimiva koulu ei ole ympäröivästä yhteiskunnasta erillään oleva vaan se on riippuvainen pedagogiikan ja organisaatioiden kehittymises-

tä valtaviirassa. Inklusiivinen opetus antaa mahdollisuuden yrittää kehittää yhteistyötä koulun ja sitä ympäröivän yhteisön välillä. (Muthukrishna, 2000, 69.)

Inklusiivisen kasvatuksen toteutuminen edellyttää Viitalan (2004) käsityksen mukaan monien asioiden huomioimista arjessa. Ensimmäinen edellytys on sitoutuminen siihen hallinnon, vanhempien ja työntekijöiden tasolla. Henkilökunnan sitoutuminen merkitsee ryhmän toimintojen tarkastelua monista eri näkökulmista, valmiutta muutoksiin ja kokeiluihin pedagogissa käytänteissä lapsiryhmässä. Pääperiaatteena on se, että lapsi joutuu mahdollisimman vähän erilleen ryhmän muista lapsista. Toinen tärkeä inklusion onnistumiseen vaikuttava tekijä on asenteet. Kasvattajien ja hallinnollisen tason, esimerkiksi päiväkodin johtajan, asenteilla on merkitystä inklusiivisen kasvatuksen onnistumiseen. Johtajan asenne näkyy asioiden koordinoinnissa ja suunnittelussa, siinä miten johtaja varaa suunnitteluai- kaa uusia työkäytänteitä varten. Resursseista päättävien tahojen asenteet näkyvät siinä miten eri erilaisiin tarvittaviin tukitoimiin ollaan valmiita taloudellisesti sijoittamaan. (Viitala, 2004, 136-137.)

Inklusiota voidaan pitää Pihlajan (2009) mukaan vastauksena erityispedagogiikkaan kohdistuneeseen kritiikkiin, koska inklusion lähtökohtana on se, että ei- vammaiset, vammaiset ja tukea tarvitsevat lapset jakavat samat toiminnot ja saman todellisuuden. Inklusion perusta muodostuu kaikille yhteisistä palveluista lähellä lapsen kotia. Käsitteenä inklusio on laaja ja haasteellinen ja toteutuakseen inklusio vaatii monien eri asioiden toteutumista. Inklusiivisen kasvatuksen perusarvot nojaavat tasa-arvoon, inklusiivinen yhteiskunta on suvaitsevainen ja demokraattinen. Inklusiivisessa kasvatuksessa ja koulutuksessa ketään lasta ei suljeta tavallisen oppimisympäristön ulkopuolelle oppimisen vaikeuksien, käyttäytymisen ongelmien tai kulttuurin, rodun, kielen tai vuoksi. (Pihlaja, 2009, 147.)

Ainscow, Booth ja Dyson (2006) viittaavat Boothin määritelmiin inklusiosta, jonka tavoitteena on kaikkien oppilaiden tasa-arvoinen mahdollisuus oppimiseen ja koulutukseen. Inklusion nähdään sisältävän oppilaiden erilaisuuden ja moninaisuuden tunnistamisen ja sen arvostamisen. Erilaisilla järjestelyillä on oppilaiden mahdollista oppia yhdessä eri tavalla muodostetuissa ryhmissä. Inklusion määritelmä voi olla joko kuvaileva tai ohjaileva. Inklusion kuvaileva määritelmä kertoo inklusion vaihtelevista ja moninaisista tavoista toteuttaa inklusiota käytännössä. Ohjaileva määritelmä osoittaa niitä tapoja, joilla me aiomme käyttää itse käsitettä ja kuinka me toivoisimme muiden käyttävän sitä. Molemmat tavat määritellä ovat tärkeitä. (Ainscow, Booth & Dyson, 2006, 13-14.) Ainscow, Booth ja

Dyson (2006) kirjoittavat, että inklusiivisen koulussa välitetään kaikista lapsista ja koulussa keskitytään läsnäoloon, osallisuuteen ja saatavuuteen. Inklusion he näkevät loppumattomana prosessina. Inklusiivinen koulu on mieluummin koko ajan liikkeessä kuin jonkun täydellisen tilan saavuttanut. (Ainscow, Booth & Dyson, 2006, 25.)

Lakkalan (2008) tutkimusten mukaan inklusion määrittelemisen kansainvälisten julistusten avulla on ongelmallista ja inklusio jää niissä hänen mielestä amebamaiseksi. Inklusiioon sisältyvän tasa-arvon edellytys on osallisuus eli ihmisen oikeus osallistua oman yhteisön elämään. Lapsen osallisuus yhteisössään tarkoittaa sitä, että lapset saavat kasvaa ja leikkiä lähiympäristön lasten kanssa. Lapset ovat päivähoidossa ja jatkavat opiskeluaan yhteisessä koulussa. Inklusiivisesta koulutuksesta puhuttaessa jotkut suomalaiset tutkijat ovat ottaneet käyttöön termin osallistava kasvatus, kun pyritään määrittelemään inklusiota käytännössä. Osallistava kasvatus havainnollistaa inklusion keskeistä piirrettä eli yhteisöllisyyttä. (Lakkala, 2008, 28, 34, 41.)

Lakkalan määrittelemänä inklusio ei ole yksiselitteinen. Inklusion yksinkertaistamista on vältettävä, koska ilmiönä inklusio koskee eri yhteiskunnan tasoja ja siihen sisältyy sosiaalisen tasa-arvon tavoite ja siitä on monenlaisia tulkintoja. Toteutukset riippuvat meitä ympäröivästä kulttuurista, lainsäädännöstä sekä jokaisen maan omista ainutlaatuisista piirteistä. Inklusiioon pyrittäessä sen muodot vaihtelevat saman maan sisällä ja ovat riippuvaisia paikallisista viranomaisista sekä resursseista, inklusio onkin pyrittävä näkemään joustavana ja moniulotteisena. (Lakkala, 2008, 39, 224.)

Farrellin (2012) mukaan inklusio esitellään kouluille tapana harkita uudelleen rakenteitaan, pedagogiikkaansa, oppilaidensa ryhmittämistä sekä koulun mahdollisuutta samalla vastata kaikkien oppilaidensa havaittuihin tuen tarpeisiin ja oppimiseen. Opettajat etsivät yhteistyössä kokeilemalla ja refleктоimalla uusia tapoja oppilaiden mukaan saamiseen. Tutkijoiden tavoitteena on, ettei yhtään vammaista koulutettaisi erityiskouluissa vaan kaikki erityisoppilaat voisivat käydä koulua tavallisissa, valtavirran kouluissa ja näin inklusio nähdään prosessina, jossa koulut kehittävät tapojaan arvostaa erilaisuutta. Silloin tavoitteena on, että kaikki oppilaat opiskelevat samoissa luokkahuoneissa kaikkien hyväksymisenä, että erityisoppilaat tuntevat itsensä samanarvoiseksi muiden kanssa. Täysi inklusio tarkoittaa, että kaikki lapset käyvät koulua yhdessä ja opetus on kaikille samanlaista. Tämän pitäisi estää erityiskasvatuksen tarve. Kaikilla lapsilla olisi yhteinen opetussuunnitelma eikä tässä mallissa terapioiden järjestäminen ole yleensä tarpeellisia. Inklusiivinen pe-

dagogiikka pitää sisällään opettamiseen ja oppimiseen liittyviä lähestymistapoja, jotka korostavat tai pyrkivät varmistamaan kaikkien oppilaiden osallistumisen ja osallisuuden. (Farrell, 2012, 9-11.)

Inksuusion tavoitteena on Hujalan ja Turjan (2011) mukaan toimintakulttuurin muutos. Heidän käsityksen mukaan inklusio varhaiskasvatuksessa tarkoittaa kaikille yhteisiä palveluja ja kaikille yhteistä opetussuunnitelmaa. Inklusiivinen opetussuunnitelma antaa mahdollisuuden kaikille lapsille yhteiseen toimintaan. Se tarjoaa pohjan moniääniselle arvioinnille ja suunnittelulle. Yhteinen opetussuunnitelma tarkoittaa, että lasten kanssa tehdään samoja asioita huomioiden lasten erilaiset taidot, tavoitteet sekä ohjauksen tarve. Lapsella on mahdollisuus kehittyä ja laajentaa omaehtoista toimintaa yhdessä muiden lasten kanssa toimiessa. Ryhmässä lasten määrän ja ryhmän rakenteen tulisi olla sellainen, että varhais-erityiskasvatuksen laadukkuus voidaan taata. Tavallisiin lapsiryhmiin tarvittaisiin usein lisä-resurssointia esimerkiksi opettajia turvaamaan lapsen kehityksen ja oppimisen ohjaaminen. Tärkeintä on, että hyvä pedagogiikka kohtaa jokaisen lapsen tarpeet riittävän hyvin. Tärkeää on se, että jokainen lapsi saa edetä omien resurssien ja kiinnostuksen mukaisesti. (Hujala & Turja, 2011, 265-266.)

Pynninen, Väyrynen & Norvapalo (2015) määrittelevät inklusion dynaamiseksi, jatkuvasti muuttuvaksi prosessiksi, joka ei ole valmis systeemi. Inklusio on osallisuuden vahvistamiseen ja osallisuutta estävien periaatteiden ja käytäntöjen poistamiseen tähtäävä jatku-mo. Inklusiivinen kasvatus on prosessi, jonka avulla vahvistetaan ja tunnistetaan oppimisen potentiaalia ja poistetaan oppimisen esteitä. Inklusiivinen kasvatus perustuu inklusiivisiin toimintaperiaatteisiin, arvoihin ja niistä nouseviin käytäntöihin. Inklusiivinen toimintakulttuurin syntyminen pohjautuu muun muassa erilaisuuden kunnioittamiseen, iloon ja rehellisyyteen. Inklusiivisen toimintakulttuurin kautta voimme kehittää käytäntöjä ja toimintaperiaatteita, jotka ovat osallistavia, yksilöllisyyttä ja erilaisuutta kunnioittavia sekä oppimis-ympäristön lasten ja kasvattajien kasvua tukevia. Inklusiivisessa kasvatuksessa tarvitaan kasvattajien, muiden toimijoiden sekä lasten yhteistyötä. (Pynninen, Väyrynen & Norvapalo, 2015, 3-4.)

## 4 Inklusion erilaiset näkökulmat

### 4.1 Inklusio lapsen näkökulmasta

Vammattomilla lapsilla on Viitalan (2000) tutkimusten mukaan usein paremmat sosiaaliset taidot kuin vammaisilla lapsilla ja tätä seikkaa on mahdollista hyödyntää inklusiivisessa ryhmässä. Samalla lapsilla on mahdollisuus harjoitella avun tarjoamista ja antamista sekä avun vastaanottamista. Vammaista lasta auttaessa toinen lapsi tulee tietoiseksi siitä miten autetaan ja miten ei auteta. Myös vammaisen lapsi oppii huomaamaan tilanteet, jolloin hän tarvitsee apua ja milloin taas pystyy toimimaan itsenäisesti. Vammaisella lapsella on integroidussa ryhmässä mahdollista nähdä miten toinen lapsi käyttäytyy ja kommunikoi. Lapsiryhmässä saattaa syntyä ystävyys-suhteita, jotka jatkuvat vielä päiväkotij- ja kouluajan jälkeen. Integraatiolla voidaan luoda edellytyksiä myönteiselle asennoitumiselle erilaisuutta kohtaan sekä parantaa lapsen myönteistä itsearvostusta. Suomalaisessa varhaiskasvatuskeskustelussa lastentarhanopettajat sekä vanhemmat ovat painottaneet usein lapsen sosiaalisten taitojen kehittymistä ja vertaisryhmän tärkeyttä lapsen varhaiskasvatuksessa. Lapsuuden vertaisryhmää pidetään lapsen persoonallisuuden rakentumiselle sekä sosiaaliselle kasvulla merkittävänä. Lapsen itsetunnon kehittyminen edellyttää ryhmätilanteita sekä toisten lasten tukea, joissa lapsi joutuu kehittäviin vuorovaikutussuhteisiin ja- tilanteisiin. Integroidussa ryhmässä tapahtuu oppimista ikätovereilta. Toisten kanssa vuorovaikutuksessa ollessa motivaatio pysyy korkealla ja monet taidot opitaan integroidussa ryhmässä spontaanisti luonnollisissa tilanteissa. Oppiminen tuntuu mielekkäältä tällaisissa tilanteissa. (Viitala, 2000, 26-27.)

Viitala (2000) viittaa segregatioon ja integraatioon liittyviin tutkimuksiin, joissa on todettu päivähoitolla ja esikoululla olevan ennen kouluikää monia välittömästi näkyviä sekä pitkäaikaisia vaikutuksia lapsen myöhemmän kehityksen kannalta. Integraatio on hyödyllistä luotaessa positiivista vuorovaikutusta tai leikkiä saman ikäisten vammattomien ja vammaisten lasten välille. Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen kannalta katsottuna integraatiossa lapset välttyvät segregatior mukanaan tuomalta leimaamiselta. Lapset saavat hyviä malleja, joiden avulla he oppivat uusia taitoja ja sen miten näitä uusia taitoja käytetään. Vuorovaikutuksessa ollessaan lapset oppivat toisiltaan sosiaalisia taitoja, vuo-

rovaikutustaitoja ja heillä on mahdollista solmia ystävyysuhteita ikätovereihinsa. Yhdessä toimessaan ja leikkiessään lapset oppivat eettisesti tärkeitä asioita muun muassa miten toisten oikeuksia kunnioitetaan tai sen mitä keskinäiseen huolenpitoon sisältyy. Lapsilla on tilaisuus oppia, mitä ystävyys on ja mitä ystävyys merkitse itselle. Samalla elämään kuuluvat pettymykset ja konfliktit tulevat tutuiksi. Kaikkia näitä taitoja lapsi tarvitsee myöhemmin yhteiskunnassa. (Viitala, 2014, 30-31.)

Lakkalan (2008) tutkimuksen mukaan inklusio on onnistunut silloin, kun kaikki ryhmän lapset voivat osallistua yhteisönsä elämään. Omaan yhteisöön kuuluminen ja osallisuus muodostuvat pienistä merkittävistä asioista. Tällaisia asioita ovat esimerkiksi osallistuminen yhteisiin leikkeihin, opetustilanteet ryhmän muiden lasten kanssa, yhteiseen opetukseen osallistuminen ja onnistumisen kokemukset niissä. (Lakkala, 2008, 222-223.)

Luukkaisen (2003, 18) arvion mukaan ei ole olemassa yhtä oikeaa, ainoaa vastausta siihen, mikä on tukea tarvitsevan lapsen kannalta paras päivähoitopaikka tai ryhmäkoko. Molempien täytyy olla niin pieniä, että lapsi näkyy yksilönä, mutta kuitenkin niin suuria, että lapsi mahtuu henkisesti kasvamaan. Lapselle oikean varhaiskasvatuspaikan ja ryhmän valintaan vaikuttavat monet seikat muun muassa toiset lapset, käytettävät menetelmät, toiminnan sisällöt, tarvittava välineistö, kannustavuus. Lapsella on oikeus tarvitsemiinsa tukitoimiin kehityksensä tueksi ja tuki on tarkoituksenmukaista suunnata ennakoivana.

Peterson ja Hittie (2003) arvioivat, että inklusiivisen opetuksen kannattajat ovat olleet huolissaan vammaisten ja tukea tarvitsevien lasten eristäytymisestä omassa lähiympäristössään. Tukea tarvitsevat lapset menevät usein hoitoon ja kouluun eri paikkoihin kuin naapuruston muut lapset ja tämä vaikeuttaa vastaavasti lasten mahdollisuutta ystäväystyä. Erityistä tukea tarvitsevat lapset tulevat kouluun laajemmalta maantieteelliseltä alueelta ja tämä vaikeuttaa molemminpuolista sitoutumista tutustumiseen ja ystäväystymiseen. Inklusiivinen opetus antaa mahdollisuuksia vuorovaikutuksen, ihmissuhteiden ja sosiaalistaitojen parantamiselle. Vammaisilla ja tukea tarvitsevilla oppilaille on usein heikommat sosiaaliset taidot ja heitä saatetaan hyljeksiä ja syrjiä enemmän kuin heidän ikätovereitaan juuri heidän käyttäytymiseen liittyvien ongelmien vuoksi. Opettajat ja koulun muu henkilökunta voi helpottaa ja auttaa ihmissuhteisiin liittyvissä ongelmissa ja ristiriitojen selvittämisessä, sosiaalisten taitojen kehittämisessä. (Peterson & Hittie, 2003, 40-41.)

Lähipäiväkodiksi ymmärretään lapsia ajatellen kaikille yhteinen ja esteetön oppimisympäristö. Silloin oppimistavoitteet ja- tarpeet voivat poiketa suuntaan tai toiseen hyvinkin pal-

jon ikätoverien keskimääräisistä oppimistavoitteista. Oppimisympäristöjä muokataan sellaisiksi, että ne tukevat jokaisen lapsen oppimisprosessia parhaalla mahdollisella tavalla. Hyvin toimivassa lähikoulussa ja lähipäiväkodissa avainsanoja ovat opettajien välinen yhteistyö, joustavuus työjärjestelyissä sekä innovatiivisuus. Lähikoulun ja päiväkodin toteutuminen vaatii henkilöiden sitoutumista inklusiivisiin käytänteisiin koulua tai päiväkotia koskevassa päätöksenteossa. (Jylhä 2007, 197.)

Hornby (2015) viittaa artikkelissaan Salendin määritelmään inklusiivisen kasvatuksen neljästä periaatteesta. Ensimmäiseksi jokaisella tukea tarvitsevalla lapsella tulee olla mahdollisuus riittävän haasteelliseen ja joustavaan opetussuunnitelmaan. Toiseksi yksilöllisessä opetussuunnitelmassa huomioidaan lapsen vahvuudet ja haasteet. Kolmanneksi opetuksessa ja kasvatuksessa käytetään eriytettyjä ohjeita. Neljänneksi on tärkeää luoda yhteisöllinen pohja oppilaiden, opettajien, perheiden ja muiden ammattiryhmien välille. Inklusion kannattajien mielestä on olemassa riski, että lapsen yksilöllinen opetussuunnitelma voi leimata tukea tarvitsevan lapsen. Toisaalta on olemassa vaara, että ilman tätä yksilöllistä opetussuunnitelmaa lapsen tarvitsemat erityistarpeet ja -tuki jäävät toteutumatta. (Hornby, 2015, 235, 240.)

Wolery ja Wilbers (1995) arvioivat opetussuunnitelmien merkitystä opetuksessa. Heidän mielestä tapa millä opetussuunnitelmia toteutetaan koulussa ja ryhmässä, vaikuttaa siihen, miten inklusion tuomat edut toteutuvat opetuksessa. Perheet suhtautuvat pääsääntöisesti positiivisesti inklusioon. Tukea tarvitsevien lasten vanhemmat ovat lähinnä huolissaan opetussuunnitelman sopivuudesta lapselleen, sillä inklusion tuomat hyödyt eivät voi toteutua ilman tarkoituksenmukaisia tukitoimia. Esimerkiksi monet lapset, joilla on tuen tarvetta, eivät pysty matkimaan ikätovereitaan, mutta ohjeiden ja saamansa tuen avulla he oppivat sen. Vammaisten lasten sosiaaliset taidot näyttävät kehittyvän työskenneltäessä inklusiivisesti. (Wolery & Wilbers, 1995, 9.)

Tauriainen (2000) viittaa Baileyn ja McWilliamin tutkimukseen, joiden mukaan pienellä lapsella ei ole syntynyt vielä syrjiviä asenteita niitä kohtaan, jotka ovat jollain tavoin erilaisia kuin hän itse. Tämän vuoksi silloin on helpointa edistää inklusiota. Varhaisvuosina lapsilla on mahdollisuus oppia ikätovereidensä kanssa vuorovaikutuksessa olleessaan käyttäytymistä ja sosiaalisia taitoja, jotka lisäävät ja parantavat inklusion mahdollisuuksia pitkällä tähtäimellä tulevaisuudessa. Brickerin tutkimuksista Tauriainen nostaa esiin inklusiosta sen, että kaikilla ryhmän lapsilla on mahdollisuus osallistua toimintoihin. Tämä on

mahdollista kun lapsi voi arvostaa itseään ja muut arvostavat häntä. Lapsen erillään tapahtuvat terapiat, toimettomuus ja yksilötyöskentely pyritään minimoimaan. Inklusion lähtökohtana on se, että kaikki lapset saavat työskentelyrauhan ryhmässä ja voivat kokea psyykkistä ja fyysistä turvallisuutta siellä. (Tauriainen, 2000, 72.)

Myös Viittala (2008) kirjoittaa siitä miten päiväkotit ja koulut ovat merkittäviä lapsuuden sosiaalisia toimintaympäristöjä ja siksi niissä on luontevaa aloittaa inklusiivisen kasvatuksen toteuttaminen. Inklusiivisessa kasvatuksessa on lähtökohtana myönteisten näkemysten luominen toisista lapsista, lasten kehityksen ja elämän moninaisuuden huomioiminen sekä kaikkien lasten yhteinen kasvatustapa. Erityistä tukea tarvitseva lapsi hyötyy kaikkien lasten yhteisestä ryhmätoiminnasta ja samoista toimenpiteistä kuin ryhmän muutkin lapset. Lapsen vahvuuksien tunnistaminen ja näille vahvuuksille rakentuva kasvatuksellinen kuntoutus korostavat lapsen pätevyyttä ja toimijuutta. Vahvuuksien yhdistäminen tukea tarvitseviin kohtiin näyttäisi kohentavan lasten sekä opettajien motivaatiota kuntoutukseen ja se avaa samalla myönteisen näkemyksen lapseen. (Viittala, 2008, 28.) Toisaalta Hornby mainitsee, että lapset tuntevat olonsa mukavammaksi niiden lasten kanssa, joilla on samankaltaiset mielenkiinnon kohteet kuin heillä itsellään on. Tämän vuoksi tukea tarvitsevalle lapselle voi olla hyödyllisempää olla ryhmässä, jossa on muitakin tuen tarpeisia lapsia. Tämä on ehkä tärkeämpää kuin lasten ikä. Tärkeintä on, että lapsi tuntee kuuluvansa ryhmään. (Hornby, 2015, 241.)

Lapsen näkökulmasta on onnistuneessa inklusiivisessa Pihlajan (2009) arvion mukaan tärkeää osallisuuden korostaminen. Osallisuus ja lasten väliset suhteet ovat merkityksellisiä lapsen identiteetin kehittymisen kannalta, koska identiteetti kehittyy ryhmään kuulumisen ja sen jäsenyyden kokemuksen kannalta. Tämän rinnalla vanhempien ja päivähoiton ulkopuolisten ammattilaisten yhteistyö, yhteinen suunnittelu ja päätökset ovat tärkeitä lapsen saaman tuen onnistumisen kannalta. (Pihlaja, 2009, 147.)

Inklusiivisessa kasvatustapaolosuhteissa on Viitalan (2014) mukaan kaikilla lapsilla oikeus osallistua yhteisön ja ryhmän kaikkeen toimintaan ja saada siellä tarvitsemansa tuki. Integraatiossa tukea tarvitsevan lapsen pitää sopeutua olemassa olevaan järjestelmään eikä kasvatustapaolosuhteissa kiinnitetä huomiota opettajien, muiden aikuisten tai toisten lasten muutoshalukkuuteen. Segregoitu oppimis- ja kasvu-ympäristö kaventaa tukea tarvitsevan lapsen oppimis- ja kehitysmahdollisuuksia sekä sosiaalisia kontakteja ja samalla myös hänen ystävyyssuhteitaan. Osallisuus käsitteessä Viitala viittaa Turjan määritelmään, jonka mukaan



osallisuuteen kuuluu aina se, että yksilöllä on mahdollisuus vaikuttaa toimintaympäristöön ja sen toimintoihin. Osallisuus on vuoropuhelua, dialogia aikuisten, lasten ja nuorten välillä. Lasten on tärkeää nähdä osallisuutensa tulokset sekä muutokset toiminnassa, mikäli sellaisia halutaan tai tarvitaan. Osallisuudessa lapsi oppii neuvottelu- ja keskustelutaitoja ja hänen itsetuntonsa kehittyy. Samalla aikuisella, kasvattajalla on mahdollisuus saada uusia näkökulmia ja hän pystyy kehittämään omaa työtään. (Viitala, 2014, 26.)

Viitala (2014) puhuu osallisuuden lisäksi sosiaalisesta osallisuudesta. Sosiaalinen osallisuus kuvaa erityistä tukea saavan lapsen positiivista mukanaoloa ryhmän toiminnassa. Sosiaalisen osallisuuden ulottuvuuksia ovat lasten keskinäiset vuorovaikutussuhteet, vertaisryhmältä saatu hyväksyntä, ystävyyssuhteet ja lapsen oma kokemus hyväksytyksi tulemisesta. Lisäksi itsearvostuksen kokemukset ja merkityksellisyys liittyvät sosiaaliseen osallisuuteen. Vastaavasti lapsi tuntee itsensä merkityksettömäksi, väärin ymmärretyksi tai huomaamattomaksi eikä pysty kunnioittamaan itseään, jos hänet jätetään ryhmän ulkopuolelle. Viitala viittaa Odomin tutkimuksiin, joiden mukaan erityistä tukea saavien lasten kokema sosiaalinen osallisuus päiväkotiryhmissä ei ole yhtä hyvä kuin muiden lasten. Näillä lapsilla on vähemmän sosiaalista vuorovaikutusta ikätovereidensa kanssa kuin niillä lapsilla, joilla ei ole erityisen tuen tarvetta. Erityistä tukea saavat lapset ovat inklusiivisissa ryhmissä vähemmän hyväksytyjä kuin muut lapset ja tukea saavat lapset tulevat torjutuiksi. Negatiivista käyttäytymistä lapsilla ei ole yleensä sen enempää kuin muillakaan lapsilla. Inklusiivisissa ryhmissä tukea saavat lapset ovat enemmän mukana leikeissä ja vuorovaikutuksessa kuin segregoiduissa ryhmissä. (Viitala, 2014, 27-28.)

Osallisuuden lisäksi inklusion onnistumiselle varhaiskasvatuksessa on tärkeää huomioida lasten toiveet ja ideat varhaiskasvatuksen arjessa. Hujala (2003) kirjoittaa lapsilähtöisyyden tarkoittavan sitä, että jokainen lapsi on arvokas ja arvostettu. Lapsi on toimija, jonka yli kukaan ei kävele. Lapsiryhmässä kaverisuhteet ovat lapselle tärkeitä ja ryhmässä lapsella on mahdollisuus opetella yhdessä elämisen taitoja. Ryhmän toisten lasten kautta lapsi pystyy peilaamaan itseään ja osaamistaan, oppii toisilta sekä jakaa omaa osaamistaan toisten kanssa. Toiminta on lapsilähtöistä kun lapsi kokee olevansa odotettu ryhmässä ja kokee olevansa siellä arvokas yhteistoiminnan rakentaja. Lapsilähtöinen opetus ja kasvatusta ovat lasten itsensä näköistä, lasten ideoita arvostetaan ja ne huomioidaan toiminnassa. Oppimisessa korostetaan lapsen omaa ajattelua ja oppimisessa opettajan tehtävä on innostaa lasta tutkimaan ja ottamaan selvää eri asioista ja ilmiöistä. (Hujala, 2003, 144.)

Päiväkodin kasvatuskulttuurin ollessa lapsilähtöinen, nähdään päiväkotit Hapon (2006) käsityksen mukaan ennen kaikkea lasten omana paikkana. Lapsilähtöisessä päiväkodissa tuetaan lapsen persoonallisuuden kasvua ja lapsen omaa aktiivisuutta. Varhaiskasvattajan tehtävänä on auttaa lapsia kasvamaan ja kehittymään aktiivisiksi yksilöiksi. Kasvatuskäytäntöjen lisäksi lapsilähtöinen toiminta vaikuttaa toiminnan suunnitteluun ja lasten näkökulmien huomioimisessa. (Happo, 2006, 68.)

Karila ja Nummenmaa (2001) määrittelevät lähtökohdaksi lapsikeskeisessä kasvatuksessa lasten kohtaamista yksilöinä. Keskeistä on se mitä lapset jo ovat, ei se mikä lapsista pitäisi tulla. Lapsikeskeisessä kasvatuksessa lasten kasvatuksessa kunnioitetaan lapsen luonnollista luovuutta ja kehitystä. Tärkeintä kasvatustapahtumassa on se, miten aikuinen arkipäivän tilanteissa tulkitsee lapsen toimintaa ja aikomuksia. (Karila & Nummenmaa, 2001, 19.)

Inklusiossa on Pynnisen, Väyrysen ja Norvapalon (2015, 5) käsityksen mukaan tärkeää, että lapset kokevat kuuluvansa ryhmään omina yksilöllisinä persooninaan, tulevansa hyväksytyksi omana itsenään ryhmään. On tärkeää, että tukea tarvitsevan lapsen ryhmä vastaa lapsen omaa ikäryhmää. Heidän käsityksen mukaan olennaista on se, että kaikkia lapsia tuetaan. Jokaisella on jotain opittavaa toisiltaan.

Tauriainen (2000) viittaa Woleryn ja Wilbersin tutkimustuloksiin, joiden mukaan lapsen näkökulmasta inklusion kautta erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevat lapset välttyvät leimaamiselta ja negatiivisista asenteilta. Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseva lapsi saa ympäristöstään malleja, jotka auttavat lasta oppimaan jäljittelemällä erilaisia taitoja. Lapset saavat realistisia elämäkokemuksia ja heillä on mahdollisuus solmia ystävyysuhteita. Tavanomaisesti kehittynyt lapsi saa inklusiossa monipuolisen kuvan henkilöstä, jolla on joku vamma tai sairaus ja lapsella on tilaisuus omaksua positiivisia asenteita erilaisuutta kohtaan. Mitä pienempi lapsi on, sitä helpommin hän hyväksyy ihmisten moninaisuuden ympärillään. Yhdessä toimiminen vahvistaa myönteisiä asenteita erilaisuutta kohtaan. (Tauriainen, 2000, 80.)

Alle kouluikäisen lapsen toimiessa vertaisryhmässä, lapsella on mahdollisuus sosiaalisiin suhteisiin ja mahdollisuus kehittyä ryhmän jäsenenä. Toiset ryhmän lapset toimivat vertailukohteena ja mallina ja lapsen mahdollista syrjäytymistä voidaan ehkäistä. Vertaisryhmän myönteinen, positiivinen vaikutus voi jäädä joskus vähäisemmäksi, koska erityistä tukea tarvitsevat lapset ovat vuorovaikutuksessa ikätovereidensa kanssa vähemmän kuin lapset yleensä. Joskus lapset voivat tuntea, etteivät ole riittävän hyviä. Tästä voi seurata, että hei-

dän on vaikeaa hyväksyä toisia lapsia. Lapsen sosiaalisten taitojen kehittymisen kannalta on huomioitavaa, että lapsi kykenee kunnioittamaan toisia ja pystyy ottamaan heidät huomioon. Tähän liittyy erilaisuuden hyväksyminen, suvaitsevaisuus sekä toisten kunnioittaminen. Ryhmän työntekijät, kasvattajat opettavat lasta kuuntelemaan toisten lasten tarpeita ja huomioimaan muita. Lasta itseään täytyy kunnioittaa ja pitää tasavertaisena ryhmän jäsenenä. (Alijoki & Pihlaja, 2011, 269.)

#### **4.2 Inklusio kasvattajan näkökulmasta**

Inklusion toteutuminen edellyttää useiden asioiden huomioimista arjessa. Ensimmäinen edellytys on sitoutuminen siihen hallinnon, vanhempien ja työntekijöiden tasolla. Henkilökunnan sitoutuminen merkitsee ryhmän toimintojen tarkastelua eri näkökulmista sekä valmiutta kokeiluihin ja muutoksiin pedagogisissa käytänteissä lapsiryhmässä. Pääperiaatteena on, että lapsi joutuu mahdollisimman vähän erilleen ryhmän muista lapsista. Toinen tärkeä inklusion onnistumiseen vaikuttava tekijä ovat työntekijöiden asenteet. Kasvattajien ja hallinnollisen tason, esimerkiksi päiväkodin johtajan, asenteilla on merkitystä inklusion onnistumiseen. Johtajan asenne näkyy asioiden suunnittelussa ja koordinoinnissa sekä siinä miten johtaja varaa suunnittelu-aikaa uusien työkäytänteiden varten. Resursseista päättävien tahojen asenteet näkyvät siinä miten eri erilaisiin tarvittaviin tukitoimiin ollaan valmiita taloudellisesti sijoittamaan tai miten mahdollistetaan kasvattajien täydennyskoulutus. (Viitala, 2004, 136-137.)

Kasvattajat ovat usein ajatelleet, että segregoidussa erityisluokassa, jossa on vähemmän oppilaita ja enemmän henkilöstöä avustamassa ja tukemassa opetusta, opettajan olisi helpompaa ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset tarpeet ja näin tukea oppilaan oppimista. Peterson ja Hittie (2003) kirjoittavat tutkimuksissa tulleen esiin, että tämä ei ole kuitenkaan toteutunut. Segregoidussa erityisluokassa opetuksessa käytettiin vähän yksilöityjä oppimismateriaaleja, pienryhmiä, eriytettyjä tehtävänantoja tai ohjeita. He viittaavat tutkimuksiin, joissa vammaisten ja tukea tarvitsevien oppilaiden akateemisten taitojen oppiminen on ollut positiivista integroiduissa olosuhteissa. (Peterson & Hittie, 2003, 36.)

Peterson ja Hittie (2003) nostavat esiin sen, että inklusiivisessa ryhmässä työskentelevä opettaja tarvitsee tukea työssään. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen opetuksessa opettajan tukena voi olla sosiaalityöntekijä, erityisopettaja, psykologi, puheterapeutti, kielenopettaja. Perinteisessä opetuksessa kaikki nämä työskentelevät omilla tahoillaan tavallisesti ryh-

män ulkopuolella tukea tarvitsevan lapsen kanssa. Inklusiivisessä koulussa nämä erityistyöntekijät tukevat luokanopettajaa luokassa ollen näin osa ryhmää. (Peterson & Hittie, 2003, 45.) Inklusion toteutuminen vaatii Lakkalan mukaan tarkoituksenmukaiset toimintaedellytykset, joihin kuuluvat riittävä opetus- ja muu henkilöstö, yhteisen suunnittelun mahdollistava työaika, muuntuvat opetustilat, monipuolinen materiaali ja työnohjaus. (Lakkala, 2008, 224.)

Onnistuneessa inklusiiossa nousevat usein esiin Pihlajan (2009) mukaan kasvattajien suvaitsevaisuus sekä positiiviset asenteet tukea tarvitseviin lapsiin. Kasvattajien ammatillisena osaamisena nähdään heidän teoreettinen tieto ja asiantuntemus tukea tarvitsevien lasten opettamisesta. Kasvattajilla tulisi olla tarvittaessa mahdollisuus saada työhönsä riittävästi konsultaatiota ja ohjausta. Riittävät resurssit ovat olennainen osa toimivaa inklusiota. (Pihlaja, 2009, 147.) Forlin (2010) arvioi, että heterogeenisen ryhmän kanssa työskentely edellyttää opettajalta kykyä laatia ja päivittää opetussuunnitelmat sekä muuttaa pedagoginen toiminta sellaiseksi, että kaikki ryhmän lapset voivat työskennellä yhdessä. Näin toimiessaan opettaja tulee huomioiduksi jokaisen lapsen tarpeet. Opettajan positiivisella asenteella on ratkaiseva merkitys inklusiivisessä kasvatuksessa ja opetuksessa. Opettajan täytyy ajatella positiivisesti tukea tarvitsevistä lapsista ja heidän erilaisista taustoistaan. (Forlin, 2010, 156, 165.)

Hakala ja Leivo (2015) ovat tutkineet toimintakulttuurin muutosta kouluissa. Tutkimuksen perusteella keskeisessä roolissa muutoksessa on koulun johtaja. Johtajan sitoutuminen inklusiivisiin arvoihin ja johtajan johtamistavat vaikuttavat koko yhteisön kehittymiseen. Tärkeintä on, että opettajat ja henkilökunta sitoutuvat yhdessä edistämään inklusiota ja vastustavat lasten segregoivia, poissulkevia käytäntöjä koulussa. Opettajan inklusiivinen osaaminen kehittyy kun hänellä on riittävästi mahdollisuuksia ja aikaa jäsentää omaa työtään. Työssään opettajalla tulisi olla tilaisuus havainnoida kollegoidensa työskentelyä erilaisten oppilaiden kanssa. Näiden arjessa tehtyjen havaintojen ja kokemusten pohjalta opettajat voivat yhdessä kehittää kouluun inklusiivisemmaksi. (Hakala & Leivo, 2015, 18-19.)

Kasvattajat voivat laittaa ehtoja sille, voiko erityistä tukea tarvitseva lapsi tulla heidän ryhmäänsä. Tällaista tilannetta kutsutaan yes but-asenteeksi. Tässä tilanteessa kasvattajat asennoituvat periaatteessa positiivisesti inklusioon, mutta samalla tuodaan esiin se, millaisten ehtojen täytyy täytyä tai millaisia resursseja on ryhmään saatava. Onnistuneen inklusion edellytyksenä ja ehtona pidetään tuen määrää. Millaisesta erityisen tuen tarpeesta

on kyse, vaikuttaa myös kasvattajien halukkuuteen ottaa lapsi ryhmäänsä. Yes but-tilanteeseen voivat vaikuttaa myös opettajien ja muiden kasvattajien pelot, he saattavat pelätä erilaisuutta, lasten mahdollista väkivaltaisuutta tai kontrollin menettämistä lapsista. Hyvien, toimivien inklusiivisten käytänteiden kehittäminen on selvästi yhteydessä opettajien asenteisiin, opettamisen strategioihin sekä käytettyihin menettelytapoihin. (Viitala, 2014,25.)

### **4.3 Yhteistyö vanhempien kanssa**

Tauriainen mainitsee Woleryn ja Wilbersin tutkimukset, joissa tarkastellaan inklusion hyötyjä lasten vanhempien näkökulmasta. Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten vanhemmat saavat tietoa lapsen tyypillisestä kehitymisestä. Inklusiossa toimittaessa vanhemmat saattavat tuntea olevansa vähemmän eristyksissä muusta yhteisöstä ja heillä on mahdollisuus solmia kontakteja tavanomaisesti kehittyneiden lasten vanhempiin ja näin saada heiltä tukea vanhemmuuteen. Tyypillisesti kehittyneen lapsen vanhemmat saattavat inklusiossa solmia kontakteja erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten vanhempien kanssa ja näin saada tietoa heidän elämäntilanteesta sekä laajentaa omaa ymmärrystään. Vanhemmilla on tilaisuus ja mahdollisuus opettaa lapsilleen, että ihmisten kesken on yksilöllisiä eroja ja muut ihmiset tulee hyväksyä sellaisina kuin he ovat. (Tauriainen, 2000, 79.)

Arkipäivän pedagogiikka varhaiskasvatuksessa toteutuu ammattilaisten ja lasten vanhempien välillä vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa. Hoppo (2006) viittaa Karilan tutkimustuloksiin, joiden mukaan vuorovaikutus vaatii onnistuakseen kasvatuksen ammattilaisten ja lasten vanhempien yhteistä suunnittelua, neuvotteluja ja lapsikohtaisten kasvatustavoitteiden laadintaa. Keskustelujen aiheet vaihtelevat perheiden tilanteesta ja tarpeesta riippuen ja kasvattajan osaamiseen liittyy kyky ja taito havaita kunkin perheen kohdalla keskustelua vaativat teemat. Yhteissuunnittelu vaatii varhaiskasvattajalta laajaa osaamista. (Hoppo, 2006, 45.)

Hoppo (2006) viittaa Karilan määritelmän kasvatuskumppanuudesta, joka korostaa kasvattajien ja vanhempien vastavuoroista suhdetta. Kasvatuskumppanuuden tavoitteena on vahvistaa vanhempien osallisuutta oman lapsen varhaiskasvatuksessa. Jos vanhempien osallisuutta halutaan vahvistaa ja lisätä, on vanhempia kuunneltava ja kehitettävä varhaiskasvatuksen toimintakäytäntöjä ja kasvattajien täytyy luopua samalla asiantuntijavallastaan. Hyvät ja toimivat suhteet kasvattajien ja lasten vanhempien välillä edellyttävät molemmiin-

puolista yhteistyötä ja arvostusta. Kasvattajan tehtävä on pyrkiä rakentamaan kaksisuuntaista, säännöllistä vuoropuhelua vanhempien kanssa. Vanhempien täytyy tuntea, että he ovat tervetulleita lapsensa hoitopaikkaan ja heillä on mahdollisuus osallistua lastansa koskevaan kasvatusta ja hoitoa koskevaan päätöksentekoon. Vanhemmat ja kasvattajat jakavat tietämyksensä lapsesta ja tämän kehittymisestä ja näin mahdollisuudet tuntea lapsi yksilönä laajenee. (Happo, 2006, 62-63.)

#### **4.4 Moniammatillinen yhteistyö**

Työelämässä tapahtuvien nopeiden muutosten vuoksi työntekijöiltä vaaditaan Kupilan (2012) mukaan valmiuksia ja kykyä osaamisen jatkuvaan päivittämiseen. Varhaiskasvatuksen työntekijä ei voi kehittää omaa osaamistaan yksin vaan yhdessä työkavereidensa kanssa, jolloin tämä tiimi luo tietoa ja tukee kaikkien kehittymistä. Työntekijän asiantuntijuus ja osaaminen perustuu yksilöllisen näkökulman lisäksi yhdessä jaettuun tietoon, kyvykkyyteen ja asiantuntijuuteen. Päivähoidon työyhteisössä keskinäinen ongelmatilanteiden miettiminen, kasvatuskäytäntöjen arvioiminen ja arjen kokemuksista oppiminen edistävät toimintojen edelleen muuttamista ja kehittämistä. (Kupila, 2012, 300-301.)

Varhaiskasvatuksen alueella keskeistä on Pynnisen, Väyrysen ja Norvapalon (2015) mukaan päiväkodin johtajan ja varhaiskasvatuksen konsultoivan erityisopettajan yhteistyö. Heidän mukaansa lähtökohta laadukkaalle varhaiskasvatukselle on varmistaa päiväkodissa myönteinen, turvallinen, hyväksyvä ilmapiiri sekä lasten ja aikuisten osallisuuden vahvistaminen. Olennaista inklusiossa on hyvin suunniteltu ja oppimiseen innostava oppimisympäristö yhdessä toimivien kasvattajatiimien kanssa. Avainasemaan nousee myös varhaisen ja erityisen tuen suunnittelu ja toteuttaminen. Näillä seikoilla varmistetaan se, että kaikki lapset voivat osallistua ja olla täysivaltaisesti ryhmänsä jäseniä. (Pynninen, Väyrynen & Norvapalo, 2015, 14.)

Tauriainen (2000) tuo esiin Woleryn ja Wilbersin tutkimuksissa esiin tulleita integraation ja inklusion onnistumisen esteitä. Tällaisia ovat varhaisvuosien erityiskasvatuksen henkilökunnan ja varhaiskasvatuksen henkilökunnan filosofiset erot ajattelussa, henkilökunnan riittämätön perus- ja täydennyskoulutus, lapsen tarvitsemien kuntoutuspalvelujen ja työtä tukevan asiantuntijaryhmän puuttuminen sekä henkilökunnan negatiivinen asenne integraatiota kohtaan. Negatiivisen asenteen taustalla on tiedon puute lapsen vammaisuuden todellisista vaikutuksista hänen elämässä, vaikeus saada konsultaatiota tai henkilökunnan vähäi-

syys. Henkilökunnalta edellytetään lisäksi sitoutumista integraatioon. Tämän lisäksi tarvitaan riittävästi aineellisia resursseja ja asiantuntijatukea, jotta voidaan vastata erityistä tukea tarvitsevan lapsen kasvatuksellisiin ja kuntoutuksellisiin tarpeisiin. (Tauriainen, 2000, 75-76.)

Varhaiskasvatuksen ammattilaiset osallistuvat työssään tiimityöhön ja erilaisiin työryhmiin moniammatillisessa työskentelyssä ja usein työskentelyssä ylitetään organisaatorajoja. Moniammatillinen työskentely voi olla yhteistyötä työyhteisön sisällä tai ulkopuolella tapahtuvaa. Sisäisessä moniammatillisuudessa koulutustaustoiltaan erilaiset henkilöt tuovat osaamisensa kaikkien käyttöön ja samalla luodaan uutta osaamista ja jakavat yhteisen kasvatusvastuun. Ulkoista moniammatillisuutta on muiden ammattiryhmien kanssa tehtävä yhteistyö. Moniammatillisen päiväkotiyhteisön vahvuus on erityisosaamisen huomioon ottaminen, kokonaisvaltainen ja laaja-alainen kasvatustyö sekä yhteisten päämäärien ja tavoitteiden luominen. Toimivaa, hyvää moniammatillista yhteistyötä pidetään koko työyhteisön kehittymisen mahdollisuutena kun taas kilpailua omasta asemasta tai tehtävistä työyhteisössä voidaan pitää uhkana. Uutta oppiva ja neuvotteleva työyhteisö kehittää parhaimmillaan varhaiskasvatuksen parissa työskenteleville yhteisistä ymmärrystä ja kieltä sekä yhteisiä työvälineitä eri tehtäviin. (Kupila, 2012, 304-305.)

Vennisen (2007) mukaan päiväkodissa oppimisen lisäämiselle on tyypillistä työyhteisössä jaettu asiantuntijuus. Tämä perustuu ajatukseen, jonka mukaan jokaisella yhteisön jäsenellä on muita enemmän asiantuntemusta jostakin asiasta. Jokaisella yhteisön työntekijällä ei tarvitse olla samoja taitoja ja tietoja, vaan jokaisen asiantuntijuutta on mahdollista kehittää omalla alueellaan. Oleellista on ymmärtää oma asiantuntijuus ja erityisosaaminen. Jos työntekijä ei tunnista ja tiedosta omaa osaamistaan ja tietojensa erityislaatuisuutta, hän ei silloin tule antaneeksi tietojaan ryhmänsä, tiiminsä käyttöön. Venninen arvioi väitöskirjassaan, että eri ammatillisella tasolla olevien ja eri ammattiryhmien yhteinen dialogi antaa vähäisemmän taidon omaavalle työntekijälle mahdollisuuden saada vaikutteita siitä, miten kokeneemmat työntekijät jäsentävät keskusteluissa erilaista ammatillisia kokemuksiaan, miten he pohtivat asenteidensa, arvojensa ja uskomustensa vaikutuksia oppimiseen ja toimintaan. Asiantuntijuus kehittyy juuri tällaisissa eritasoisten asiantuntijoiden muodostamassa yhteisössä. (Venninen, 2007, 27-29.)

## 5 Fenomenografinen tutkimus

Tämä pro gradu- tutkimukseni on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, jossa pyrin selvittämään varhaiserityisopettajien käsityksiä inklusiosta ja sen toteutumisesta. Laadullisiin tutkimusmenetelmiin kuuluu useita erilaisia lähestymistapoja, aineistonkeruu ja -analyysimenetelmiä. Laadullisen tutkimuksen piiriin kuuluu fenomenografinen tutkimusmenetelmä. Valitsin fenomenografisen tutkimusmenetelmän, koska siinä tutkitaan ihmisten käsityksiä ympäröivästä maailmasta. Tässä omassa tutkimuksessani tutkin varhaiserityisopettajien käsityksiä inklusiosta ja sen toteutumisesta.

### 5.1 Laadullinen tutkimus

Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on ymmärtää tutkimuskohdetta eikä tutkimuksessa tehdä päätelmiä yleistettävyyttä ajatellen. Ajatuksena on, että yksityisessä toistuu yleinen. Yksityistä tapausta riittävän tarkasti tutkimalla saadaan näkyviin se, mikä ilmiössä on merkittävää ja mikä toistuu tarkasteltaessa ilmiötä yleisemmällä tasolla. (Hirsjärvi, Hurme & Sajavaara, 1997, 181 -182.)

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2000) määrittelevät kvalitatiivinen tutkimuksen olevan luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedon hankintaa. Tutkija luottaa omiin havaintoihinsa ja tutkittavien kanssa käytyihin keskusteluihin. Tutkijan lähtökohtana on tutkittavan aineiston yksityiskohtainen ja monipuolinen tarkastelu. Laadullisten metodien käytössä suositaan metodeja, joilla tutkittavien näkökulmat pääsevät esiin muun muassa erilaisilla haastatteluilla. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2000, 155.)

Eskolan ja Suorannan (2008) mukaan laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein varsin pieneen tapausmäärään ja pyritään analysoimaan niitä mahdollisimman hyvin ja perusteellisesti. Aineiston tieteellisyyden kriteeri ei ole määrä vaan laatu. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin vaan siinä pyritään kuvaamaan jotakin tapahtumaa, antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä tai ymmärtämään tiettyä toimintaa. ( Eskola & Suoranta, 2008, 18.) Tärkeää on, että henkilöt, jotka osallistuvat tutkimukseen tietäisivät tutkittavasta asiasta mahdollisimman laajasti ja heillä olisi tästä asiasta kokemusta (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 87).



Lichtman määrittelee laadullisen tutkimuksen päämääräksi ilmiöiden, vuorovaikutuksen ja puheen kuvailemisen, ymmärtämisen ja tulkitsemisen. Laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita tarkoituksista ja tulkinnoista eikä tutkimuksessa tästä syystä aseteta hypoteeseja. (Lichtman, 2013, 17.)

Kvalitatiivista eli laadullista tutkimusta voidaan luonnehtia Kiviniemen (2007) mukaan prosessiksi. Tutkimuksen aineistonkeruun väline on itse tutkija ja näin ollen aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät tutkijan omassa tietoisuudessa tutkimuksen edetessä. Tutkimukseen liittyvät aineistonkeruuta ja tutkimustehtävää koskevat ratkaisut muodostuvat vähitellen. Tutkijan tarkoitus on tavoittaa tutkittavien näkemys tutkittavasta ilmiöstä ja sen vuoksi tutkimusmenetelmälliset ratkaisut tarkentuvat tutkimuksen aikana. (Kiviniemi, 2007, 70.)

Tuomi ja Sarajärvi (2007) määrittelevät laadullisessa tutkimuksessa havaintojen teoriapitoisuuden olevan tutkimuksen peruskulmakivi. Havaintojen teoriapitoisuus tarkoittaa yksilön käsitystä ilmiöstä, millainen merkitys tutkittavalle ilmiölle annetaan tai millaisia välineitä tutkimuksessa käytetään. Kaikki nämä vaikuttavat tutkimuksen tuloksiin. Tieto on siinä mielessä subjektiivista, että tutkija vaikuttaa ja päättää tutkimusasetelmasta oman ymmärryksensä mukaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2007, 19.)

## 5.2 Fenomenografia

Tutkimusmenetelmäni on fenomenograafinen. Fenomenografian (Phenomenographia) nimi tulee sanoista ”ilmiö” ja ”kuvata”. Fenomenografia tutkii sitä, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisen tietoisuudessa. Samaa ilmiötä koskevat käsitykset vaihtelevat henkilöiden välillä. Käsitysten erilaisuus riippuu kokemustaustasta. Käsitykset ovat sisällöllisesti eli laadullisesti erilaisia, koska käsitysten viitetaustat ovat eri yksilöillä erilaisia. (Syrjälä, Syrjäläinen, Ahonen & Saari, 1994, 114.) Ihmisten käsitykset samastakin asiasta voivat olla hyvinkin erilaisia riippuen esimerkiksi koulutustaustasta, kokemuksista ja iästä. Käsitys on ilmiönä dynaaminen ja se voi muuttua. (Metsämuuronen, 2003, 174.) Huusko ja Paloniemi määrittelevät fenomenografisen tutkimuksen kohteena olevan ihmisten käsitykset erilaisista arkipäivän ilmiöistä ja ihmisten erilaiset tavat ymmärtää niitä. Fenomenografian tavoitteena on kuvailla, analysoida sekä ymmärtää erilaisia käsityksiä näistä ilmiöistä. (Huusko, Paloniemi, 2006, 162-163.)

Fenomenografia sai alkunsa Göteborgin yliopistossa 1970-luvulla Ference Martonin tutkimuksissa, joissa hän tutki opiskelijoiden erilaisia käsityksiä oppimisesta. Marton omaksui fenomenografia- nimityksen tutkimusotteelleen 1980-luvun alkupuolella ja tätä tutkimusta harjoitetaan esimerkiksi Pohjoismaissa, Australiassa ja Iso-Britanniassa. (Syrjälä ym., 1994, 115.; Metsämuuronen, 2003, 175.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa perustana on tietty käsitys ilmiöiden ja ihmisen ajattelun suhteesta. Ihminen nähdään rationaalisenä olentona, joka mielessään liittää oliot ja tapahtumat selittäviin yhteyksiin. Näin ihminen muodostaa koetuista ilmiöistä käsityksiä. Tutkijaa kiinnostaa sisällöllisesti eli laadullisesti erilaiset tavat, joilla ihmiset käsittelevät ympärillä olevaa maailmaa. Ilmiö on ihmisen ulkoisesta tai sisäisestä maailmasta sama kokemus, josta ihminen aktiivisesti muodostaa käsityksen. Käsitys ja ilmiö ovat samanaikaisia eikä niitä voida erottaa toisistaan. Martonin mukaan ongelmia tai ilmiöitä ei ole olemassa ilman ihmisen ajattelua. On olemassa vain yksi maailma, joka ilmenee eri tavoin ihmisten käsityksissä. (Syrjälä ym., 1994, 116.) Jokaisen yksilön tulkintaan vaikuttavat hänen aikaisemmat käsityksensä, tietonsa sekä kokemuksensa. (Huusko, Paloniemi, 2006, 164.)

Ilmiö ja käsitys ovat fenomenografille saman asia kaksi puolta. Ilmiö on ihmisen sisäisestä tai ulkoisesta maailmasta sama kokemus, josta hän rakentaa aktiivisesti käsityksen. Ilmiö ja käsitys ovat samanaikaisia ja erottamattomia. Kokemus on suhde, joka yhdistää objektin ja subjektin, jolloin käsitys on samalla kertaa objektiivinen ja subjektiivinen kokonaisuus, käsitys ei ole ulkoisen todellisuuden kuva. Kokemuksen ja ajattelun avulla muodostettu kuva jostain ilmiöstä on käsitys. Fenomenografit vertailevat eri ihmisten käsityksiä samoista ilmiöistä. Käsitys on dynaaminen ilmiö, ihminen muuttaa käsityksiään joskus useaan kertaan. Käsitys ei kuitenkaan tarkoita samaa kuin mielipide, vaan käsitys on ihmisen itselleen tietyistä perusteista rakentama kuva jostakin asiasta. Käsitys on konstruktio, jonka varassa ihminen jäsentää uutta asiaa koskevaa informaatioita. (Syrjälä ym., 1994, 116-117.)

Uljens (1989) kirjoittaa fenomenografian olevan kiinnostunut ihmisten käsityksistä eri ilmiöistä ja siitä mitä joku ilmiö tarkoittaa tälle yksilölle. Käsityksiä rinnastetaan arkikielissä usein mielipiteisiin ja niihin liitetään myös arvolatauksia. Fenomenografiassa käsitys saa kuitenkin arkikielen mielipidettä syvemmän ja laajemman merkityksen. Käsityksiä nimitte-

tään perustavaa laatua olevaksi suhteeksi yksilön ja häntä ympäröivän maailman välille. (Uljens, 1989, 10.)

Uljensin mukaan yksilön tapa jäsentää todellisuutta on riippuvainen hänen subjektiivista kokemuksistaan tietyssä kulttuurisessa kontekstissa. Eri kulttuureissa samoille käsitteille annetaan erilaisia merkityksiä. (Uljens, 1989, 24.)

Fenomenografiassa subjektiivista todellisuutta tuodaan esiin käsitteillä ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmat, jotka Marton otti käyttöön 1980-luvun alussa. Ensimmäisen asteen näkökulmassa (Niikko, 2003) tutkija kuvaa jotakin ilmiötä, todellisuutta sellaisena kuin se yleensä ilmenee. Ensimmäisen asteen näkökulmassa ei oteta huomioon henkilön tapaa kokea maailma vaan käsityksiä tarkastellaan miten ”oikeita” tai ”vääriä” ne ovat tieteelliseen teoriaan verrattuna. (Niikko, 2003, 24.) Huusko ja Paloniemen (2006) mukaan toisen asteen näkökulma korostaa todellisuuden rakentuvan sosiaalisesti ja konstruktiivisesti eli todellisuus rakentuu merkitystulkintoista ja tulkintasäännöistä. Näiden avulla ihmiset toimivat arjessa. Toisen asteen näkökulma tarkoittaa sitä, että tutkimuskohteen muodostavat erilaiset tavat, joilla ihmiset kokevat ja käsittävät eri ilmiöitä. Fenomenografisessa tutkimuksessa hyväksytään se, että yhteisen todellisuuden kokeminen ja käsittäminen ovat yksilöllistä. (Huusko, Paloniemi, 2006, 165.)

Niikko (2003) kirjoittaa fenomenografian painottavan toisen asteen näkökulmaa, jossa orientoidutaan ihmisten ajatuksiin ympäröivästä maailmasta tai heidän kokemuksiinsa ympäröivästä maailmasta. Siinä on tavoitteena kuvata jonkun ilmiön merkitysisältöjä, erilaisia näkökulmia tutkittavaan ilmiöön. Toisen asteen näkökulmassa kuvataan todellisuuden ilmiötä näkökulmasta, josta tutkittava kokee tai käsittää sen. Näin ollen todellisuuden merkitys ilmenee tutkituille heidän omien käsitysten ja kokemusten kautta. Toisen asteen näkökulmassa keskeinen termi on käsitys kokemuksen ohella. Kokemus tähtää käsityksiin ja kokemus heijastuu käsitysten kautta. Toisen asteen näkökulmassa päämääränä on paljastaa tapojen variaatio käsittää ja kokea kyseessä oleva ilmiö. (Niikko, 2003, 24-25.)

Uljen (1989) arvioi, että fenomenografiassa keskitytään yksinomaan toisen asteen perspektiiviin eikä siinä olla kiinnostuneita siitä, ovatko yksilön kokemukset oikeita vai vääriä vaan kuvaillaan miten yksilö käsittää jotain. Todellisuuden merkityksen katsotaan rakentuvan yksilön käsityksissä ja ymmärryksessä eikä todellisuuden merkitys ole ennalta määrätty, vaan se rakentuu yksilön tulkinnan kautta. (Uljens, 1989, 14.)

### 5.3 Fenomenografisen aineiston analyysi

Fenomenografiselle aineiston analyysille ei ole olemassa mitään yksittäistä selkeästi määriteltyä menettelytapaa vaan se noudattaa kvalitatiiviselle ihmistieteille ominaisia piirteitä. Analyysissä lähtökohtana on aineisto. (Niikko, 2003, 32.) Tulkinta kohdistuu tutkimuksessa ajatukselliseen kokonaisuuteen. Tutkija lukee aineistonsa ilmaisut ja tarkkailee, miten laajalle ilmaisujen ajatusyhteydet yltävät. Tulkintayksikköjä ei siis voi määritellä etukäteen vaan vasta tulkinnan eli analyysin aikana sen ehdoin. Tulkintayksiköt voivat asettua toisiinsa nähden limittäinkin ja oleellista on, ettei tulkittavan merkityksen ajatuksellista yhteyttä katkaista vaan se ymmärretään kokonaisuutena. Laadullinen analyysi eli merkitysten tulkitseminen ilmaisuista edellyttää tutkijalta hänen omien teoreettisten lähtökohtiensa mielessä pitämistä sekä aineiston ilmaisujen lukemista niiden omia yhteyksiä vasten (Syrjälä, Syrjäläinen, Ahonen & Saari, 1994, 143-144.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa analyysi etenee vaiheittain ja jokaisella analyysin vaiheella on merkityksensä ja vaikutuksensa niitä seuraaviin valintoihin. Empiiristä aineistoa käsitellään kokonaisuutena, koska vastauksista muodostetaan analyysissä kokonaisuus. Analyysin päämääränä on löytää aineistosta rakenteellisia eroja, joiden avulla pystytään selventämään käsitysten suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Löydettyjen erojen perusteella muodostetaan käsitteellisiä kuvauskategorioita. Jokainen muodostettu kategoria liittyy osana laajempaa kategoriasysteemiä. (Huusko & Paloniemi, 2006, 166.)

Fenomenografisen tutkimuksen analyysistä Niikko (2003, 35,47) kirjoittaa, että tutkijan on tärkeää tiedostaa omat lähtökohdat, astua pois omista kokemuksistaan ja omista ennakkokäsityksistään, omasta esiyymmärryksestään. Tutkija asettaa sivuun eli sulkeistaa omat esioletuksensa mahdollisimman paljon. Esioletukset ovat tutkijan omaa henkilökohtaista tietoa, uskomuksia tutkittavasta ilmiöstä, tai tulkintoja aikaisemmin tehdyistä aineistoista. Tutkijan tulisi päästä tutkittavien elämismaailmaan mukaan mahdollisimman hyvin. Tämän edellytyksenä on omien esioletuksien jättäminen sivuun sekä empaattinen asenne. Fenomenografisessa tutkimuksessa haasteena onkin kuvata toisten käsityksiä ja kokemuksia. Tässä onnistuakseen tutkijan täytyy astua ulos omista kokemuksista ja käyttää näitä kokemuksia vain havainnollistamaan tapoja, joilla tutkittavat ymmärtävät jotakin jostakin.

## 6 Tutkimuksen toteutus

### 6.1 Aineiston keruu

Tutkimukseni aineiston keräsin haastattelemalla neljää varhaiserityisopettajaa (veoa). Ennen haastatteluja sain kunnan varhaiskasvatusjohtajalta kirjallisen tutkimusluvan työntekijöiden haastattelemiseen. Haastateltavat valitsin niin, että aluksi listasin satunnaisessa järjestyksessä kaikki kunnassa vakinaisessa työsuhteessa olevat varhaiserityisopettajat. Näin tein, koska halusin haastateltavilla olevan työkokemusta ennen vuonna 2013 tapahtunutta kuntaliitosta sekä kuntaliitoksen tapahtumisen jälkeen. Näin sain listalle tasapuolisesti kaikki viiden kunnan alueilla työskennelleet varhaiserityisopettajat. Listalla olevat varhaiserityisopettajat numeroin satunnaiseen järjestykseen. Soitin tuttavalle, jota pyysin puhelimessa sanomaan muutaman numeron. Näistä luetelluista numeroista valitsin vastaavat nimet.

Soitin arpomalla valikoiduille varhaiserityisopettajille ja kerroin pro graduun liittyvästä aineistonkeräämisestä. Haastateltavat löytyivät helposti ja samalla soittokerralla sovimme haastattelun ajankohdan ja haastattelupaikan. Kaikki haastattelut tehtiin haastateltavien työpaikalla tammi-helmikuussa 2016. Hirsijärvi ja Hurme (2008) pitävät haastattelua joustavana menetelmänä, koska siinä ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. Haastattelussa on mahdollista saada esiin haastattelun taustalla vaikuttavat motiivit ja haastatteluaiheiden järjestystä on mahdollista vaihdella haastattelun aikana joustavasti. Haastattelun etuna korostetaan sitä, että haastateltavalle annetaan mahdollisuus tuoda esiin itseään koskevat asiat mahdollisimman vapaasti, haastateltava henkilö on tutkimuksessa merkityksiä luova ja aktiivinen osapuoli. Haastattelussa voidaan pyytää esitettyjen mielipiteiden perusteluja käyttämällä tarpeen mukaan lisäkysymyksiä. Haastattelussa kaksi ihmistä tapaa toisensa eli haastattelu on sosiaalinen vuorovaikutustilanne. Haastattelussa nähdään väläys tai saadaan epätäydellinen kuva jostakin haastateltavan elämysmaailmasta ja hänen ajatuksistaan (Hirsijärvi, Hurme 2008, 34-35, 41.) Ruusuvuoren, Tiittulan ja Aaltosen (2005) käsityksen mukaan haastattelijan tehtävänä on esittää kysymykset ja hänen muut tehtävät ovat lähinnä jatkamiseen kehottavia tai vastauksen riittävyttä kommentoivia lyhyitä palautteita. (Ruusuvuori, Tiittula & Aaltonen, 2005, 45.)

Haastattelumalliksi tuli teemahaastattelu. Teemahaastattelussa haastattelun teemat, aihealueet on rajattu ja määritelty etukäteen, mutta kysymysten tarkka järjestys puuttuu. Haastattelija huolehtii, että päätetyt teemat käydään läpi haastattelutilanteessa, mutta niiden laajuus ja järjestys voivat vaihdella. Haastattelijalla voi olla jonkinlainen tukilista haastattelun aiheeseen liittyvistä asioista. Teemahaastattelussa vastaaja voi puhua vapaamuotoisesti ja saatu materiaali edustaa itsessään vastaajien puhetta. Teemahaastattelussa käytettävät teemat varmistavat sen, että haastateltavien kanssa puhutaan samoista asioista ja siinä haastateltavalla on mahdollisuus yksilöllisten tulkintojen esittämiseen. (Eskola & Suoranta, 1998, 86-88.) Teemahaastattelu etenee etukäteen valittujen keskeisten teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten mukaan. Teemahaastattelussa korostetaan ihmisten tulkintoja asioista ja pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen ongelmanasettelun kannalta. Etukäteen valitut teemat perustuvat tutkittavasta ilmiöstä jo tiedettyyn eli tutkimuksen viitekehukseen. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 77-78.)

Ennen varsinaista haastattelua tein yhden esihaastattelun, jota käytän myös materiaalina tässä tutkimuksessa. Aikaisemmin en ollut käyttänyt nauhuria, joten sen toimintaa oli hyvä opetella ja testata esihaastattelussa. Ennen varsinaista haastattelua lähetin teemahaastattelun rungon haastateltaville tutustuttavaksi ja kerroin haastateltaville, että heidän anonymiteettinsä säilyy koko tutkimuksen ajan. (Liite 1)

Haastattelut pidettiin jokaisen varhaiserityisopettajan omassa työhuoneessa heille parhaiten sopivana ajankohtana. Mielestäni jokainen varhaiserityisopettaja suhtautui haastatteluun asiallisesti ja aiheeseen hyvin paneutuneena. He ilmaisivat, että tutkimukseni aihe on mielenkiintoinen sen ajankohtaisuuden vuoksi. Jokaista haastateltavaa pyysin vastaamaan kysymyksiin oletuksella, etten tunne varhaiskasvatuksen alaa erityisen hyvin. Mainitsin haastattelun alussa sen, ettei niin sanottuja oikeita tai väriä vastauksia ole olemassa vaan he voivat vastata juuri niin kuin itse kokevat tai käsittävät asian. Haastattelujen ajan pyrin pitämään mielessäni tutkimuskysymykseni ”Millaisia käsityksiä varhaiserityisopettajilla on inklusiosta ja sen toteutumisesta?”

## 6.2 Aineiston analyysi

### 6.2.1 Analyysiyksiköihin jaottelu

Tehdyt haastattelut litteroin huolellisesti mahdollisimman pian haastattelun teon jälkeen. Ensimmäisessä analyysivaiheessa aineisto luetaan läpi huolellisesti monta kertaa, samalla yritetään löytää tekstistä tutkimuksen ongelmanasettelun kannalta tärkeitä ilmauksia ja hahmottaa tutkittavien kokonaiskäsitys tutkittavasta ongelmasta. Ilmausten etsimisessä voidaan analyysiyksiköksi valita sana, lause, tekstin kappale tai puheenvuoro. Tässä ensimmäisessä vaiheessa kiinnostus kohdistuu ilmauksiin, ei siis ilmauksia tuottaneeseen henkilöön. Rajat tutkittavien henkilöiden välillä häviävät ja mielenkiinnon kohteeksi nousevat aineistosta nousevat merkitykset. (Niikko, 2003, 33.) Analyysin eri vaiheissa olin kiinnostunut haastateltujen varhaiserityisopettajien ilmauksista. Tämän vuoksi analyysin eri vaiheissa käytetyissä lainauksissa ei käy ilmi ilmauksen tuottaja millään tavalla.

Haastattelujen teosta analyysin tekemiseen oli vierähtänyt aikaa, joten luin litteroinnit erittäin huolellisesti ja tarkasti läpi useaan kertaan. Tässä analyysin ensimmäisessä vaiheessa pyrin löytämään tutkimuksen ongelmanasettelun kannalta tärkeitä ilmauksia sekä häivyttämään kysymykset ja vastaajat. Haastatteluista keräsin kaikki ilmaukset, joissa määriteltiin inklusiota. Etsien erilaisia inklusioon liittyviä merkityksiä ja vivahde-eroja. Vastaukset keräsin allekkain ja jaoin virkkeet mahdollisuuksien mukaan yhteen käsitykseen. Alkuperäisiä ilmauksia stilisoin tässä vaiheessa hieman. Poistin kokonaan turhia, usein toistuvia tukisanoja, jotka eivät vaikuttaneet tai muuttaneet alkuperäisen vastauksen sisältöä. Joskus yhdestä virkkeestä löytyi enemmän kuin yksi käsitys ja silloin jaoin virkkeen useampaan eri osaan. Ilmauksia kertyi yhteensä 218 kappaletta. Taulukossa 1 on esimerkkejä siitä, miten olen jakanut vastauksia osiin.

Taulukko 1. Analyysiyksiköihin jaottelu

Esimerkkejä alkuperäisinä ilmauksina	Alkuperäiset vastaukset eroteltuna analyysiyksiköihin
<i>”mietitään, että miten se tukea tarvitseva lapsi voi olla sen ryhmän mukana, yksi ryhmänjäsenen, ja mitä se tuki on kun se tuodaan siihen</i>	- mietitään miten tukea tarvitseva lapsi voi olla ryhmän mukana

<p><i>hänen arkeen”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tukea tarvitseva lapsi on yksi ryhmän jäsen</li> <li>- tuki tuodaan lapsen arkeen</li> </ul>
<p><i>” Lapsi sais siinä lähipäiväkodissa sen tarvitsemansa tuen ja avun, että hän kasvaisi ja kehittyisi mahdollisimman hyvin siinä. Ja sit kyllä mun mielestä se on sitä, että se lapsi saa olla niinku sellaisessa vertaisryhmässä, jossa on sitten tuota kaikenlaisia lapsia. Niin sitten voi pohtia mieltä, että esimerkiksi olis ihan tärkeää, että lapsella olis myöskin niin sanotusti semmosta, miten mää sanosin, kaltaistaan vertaistukea myöskin. Siis esimerkiksi ajatellaan ihan downin lasta, että vois ryhmässä olla usempikin vaikka kehitysvammainen lapsi, että on taval- lan myös sitä vertaistukea. Minä en oo niinku ainoa tällainen lapsi.”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lapsi saisi lähipäiväkodissa tarvitsemansa tuen ja avun</li> <li>- lapsi kasvaisi ja kehittyisi mahdollisimman hyvin omassa ryhmässä</li> <li>- lapsi saa olla sellaisessa vertaisryhmässä, jossa on kaikenlaisia lapsia</li> <li>- lapsella olisi kaltaistaan vertaistukea esimerkiksi ajatellaan downin lasta. Ryhmässä voisi olla usempikin kehitysvammainen lapsi.</li> <li>- en ole ainoa tällainen lapsi (kehitysvammainen)</li> </ul>
<p><i>”tuo koulunpuolen väki on jotenkin alkanut ohjailemaan varhaiskasvatusta minusta sillätavalla hassusti”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- koulunpuolen väki on alkanut ohjailemaan varhaiskasvatusta</li> </ul>

### 6.2.2 Teemoihin jaottelu

Analyysin toisessa vaiheessa etsitään, lajitellaan ja ryhmitellään merkityksellisiä ilmauksia ryhmiksi tai teemoiksi. Ryhmittely suoritetaan vertailemalla merkityksellisiä ilmauksia toistensa kanssa, etsitään samalaisuuksia, erilaisuuksia sekä harvinaisuuksia ja rajatapauksia. Aineiston analyysi on aineiston lukemisen ja merkityksellisten ilmausten ja reflektoin-



nin jatkuva kehä. Analyysi lähtee aineistosta (aineistolähteisyys) eikä sitä voida tehdä mihinkään valmiiseen luokittelurunkoon tai teoriaan pohjautuen. Analyysin tässä vaiheessa selvitetään se kriteeri, jolla kutakin käsiter ryhmää määritetään. Kriteerien määrittämisessä ilmaukset käsitetään ajatukselliseksi kokonaisuudeksi. Analyysissä tutkijan täytyy tiedostaa omat lähtökohdansa ja sitä kautta pyrkiä sulkeistamaan omat ennako oletuksensa. Jotta tutkija pääsisi tutkittavien maailmaan, tutkijan täytyy jättää sivuun omat esioletukset. (Niikko, 2003, 34- 35.)

Tässä analyysin toisessa vaiheessa ilmaisut olen erottanut kontekstistaan ja ryhmitellyt ne vertailemalla niitä toisiinsa. Olen etsinyt samanlaisia ja erilaisia ilmaisuja sekä pyrkinyt huomioimaan rajatapauksia. Löytämäni ilmaisut olen ryhmitellyt teemoiksi, joita muodostui 30 kappaletta. Teeman perässä suluissa on alkuperäisten ilmaisujen määrä. Tässä analyysin vaiheessa keskityin tutkimuskysymykseeni, joka on ”Millaisia käsityksiä varhaiserityisopettajilla on inklusiosta ja sen toteutumisesta? Eniten esille nousseita teemoja olivat varhaiserityisopettajan tuntemus ryhmän henkilökunnasta (19), varhaiserityisopettajan tuntemus lapsiryhmästä (22), inklusion onnistumisen esteitä (18), varhaiserityisopettajan työssään kokemat haasteet (21).

Teemoitteluvaiheessa vastauksissa on jonkin verran päällekkäisyyttä. Tässä vaiheessa olen erottanut ilmaisut, jotka kertovat samasta asiasta, mutta niissä on pieniä vivahde-eroja. Vastauksissa tuli esiin esimerkiksi varhaiserityisopettajan tuntemus lapsiryhmän lapsista. Alla katkelmia vastauksista, jotka havainnollistavat vivahde-eroja lapsituntemuksesta.

”minun tehtävä on todella oppia tuntemaan lasta”

”pyrin havainnoimaan millaista tukea lapsi tarvitsee”

”yritän tutustua millaisia lapsia ryhmässä kaiken kaikkiaan on”

”tavoitteena saada selville miten tukea tarvitseva lapsi pärjää ryhmässä”

Näissä katkelmissa nousee esiin syyt lapsituntemuksen tärkeydestä. Varhaiserityisopettaja kokee tärkeäksi työssään oppia tuntemaan lapsi yksilönä sekä miten lapsi toimii ja selviää ryhmän jäsenenä. Havainnoimalla saatua tietoa varhaiserityisopettaja tarvitsee suunnitelllessaan lapsen tukea ja siihen miten tuki voidaan toteuttaa lapsiryhmässä.

Varhaiserityisopettajien kokivat omassa työssään haasteita, joissa nousi huoli omasta riittävydestä ja ajankäytöstä. Alla katkelmia vastauksista, joissa ilmenee vivahde-eroja.

”veon työaikaa menee byrokraatiaan”

”ryhmän työntekijöillä ei ole aikaa jakaa asioita, jutella asioista tai miettiä yhdessä miten toimittaisiin”

”pystynkö veona aina riittävästi antamaan tukea ja ohjausta ryhmän kasvattajille?”

”tunne, etten pysty sanomaan asioita riittävän selkeästi ryhmän työntekijöille”

Näissä vastausten katkelmissa varhaiserityisopettajat pohtivat omaa rooliaan työntekijänä. Vastauksissa käy esiin, että varhaiserityisopettajan työaikaa menee byrokraatiaa eli erilaisiin palavereihin ja niin sanottuihin paperitöihin. Ryhmien työntekijöiden kiire on lisääntynyt ja varhaiserityisopettajan näkökulmasta tämä näkyy yhteisen ajan puutteena. Varhaiserityisopettajat kokevat, etteivät he ehdi keskustella riittävästi lapsen tukeen liittyvistä asioista kasvattajien kanssa. Varhaiserityisopettajilla oli epäily, etteivät he osaa tukea ja ohjata ryhmien kasvattajia riittävästi tai riittävän napakasti.

Aineistosta löytyi muutamia harvinaisuuksia, joihin löytyi vain yksi tai kaksi ilmaisuja. Fenomenografinen tutkimus pyrkii kuvaamaan laadullisesti erilaisia käsityksiä niiden omista lähtökohdista eikä käsityksiä aseteta paremmuus- tai kehittyneisyysjärjestykseen toisiinsa nähden (Syrjälä, 1994, 119.)

Vaikka joitakin teemoja oli vähemmän, ovat ne tutkimuksen kannalta tärkeitä. Tällaisia teemoja olivat varhaiserityisopettajan ennaltaehkäisevä työ, varhaiserityisopettajan rooli muihin kasvattajiin verrattuna, henkilökunnan sopeutuminen sekä ilmaisu erityisryhmän hyödyllisyydestä. Taulukossa 2 näkyy teemoihin jaottelu.

Taulukko 2. Teemoihin jaottelu

Ennakoitavia seikkoja inkluusiossa	4
Avustajan merkitys tuen toteuttamisessa	4
Tukea tarvitseman lapsen näkökulma	9
Lapsi saa olla lähipäiväkodissa	12
Lapsi pääsee ryhmän jäseneksi	11
Lapsi saa olla vertaisryhmässä	6
Veon tuntemus ryhmän henkilökunnasta	19
Henkilökunnan sitoutuminen lapsen tukemiseen	9
Veon tuntemus lapsiryhmästä	22

Varhaiskasvatustilanne ja varhaiskasvatussuunnitelma	7
Vanhempien rooli tuen suunnittelussa	10
Muut yhteistyötahot	5
Veon ja päiväkodinjohtajan yhteistyö	8
Päiväkodinjohtajan rooli	5
Veon ja hänen esimiehen yhteistyö	8
Pienryhmätoiminta	3
Inluusion onnistumisen esteitä	18
Varhaiskasvatuksen tehtävä ja mahdollisuus	7
Veon ennaltaehkäisevä työ	2
Uusien työskentelytapojen opettelu ryhmissä	5
Tottumattomuus veon palveluihin	6
Kasvattajat ilmaisevat lapsen hyötyvän enemmän erityisryhmästä	1
Veon työssään kokemat haasteet	21
Koulun rooli	4
Henkilökunta sopeutuu muiden vaihtoehtojen puuttuessa	1
Veon roolin ero muihin kasvattajiin	2
Erilaisuuden hyväksyminen	3
Toisilta oppiminen	1
Erityismenetelmät ryhmissä käyttöön	4
Lasta ei tarvitse kuljettaa	1

### 6.2.3 Käsitteiryhmien eli kategorioiden määrittely

Analyysin kolmannessa vaiheessa määritetään käsitteiryhmät eli kategoriat ja käsitteiryhmien eli kategorioiden rajat. Jokainen kategoria kertoo jotakin erilaista tietystä tavasta käsitteä ilmiö. Kategorioidenrajat määritellään sisällön perusteella siten, etteivät kategoriat mene limittäin toistensa kanssa. Kategorioille tulee alatasen kategorioiden joukko. Yksittäisten kategorioiden tulisi olla selkeässä suhteessa ilmiöön niin, etteivät kategoriat menisi limittäin toistensa kanssa ja kategoriat syntyvät analyysiprosessin aikana. Jokainen kategoria kertoo jotakin erilaista tietystä tavasta kokea tutkittava ilmiö. (Niikko, 2003, 36.)

Käsitteiryhmien muodostamisen aloitin etsimällä samankaltaisille teemoille yhdistävää tekijää vastaajien käsitysten perusteella. Teemat jakautuvat seitsemään eri käsitteiryhmään eli lähipäiväkoti, lapsilähtöisyys ja lapsituntemus, yhteistyö, varhaiskasvatuksen pedagogiikka, varhaiserityisopettajan työn haasteet, inklusion haasteet sekä koulu. Taulukkoon olen koonnut muodostuneet käsitteiryhmät ja niihin sijoitetut teemat.

Suurimmaksi käsitysryhmäksi muodostui varhaiserityisopettajan työn haasteet. Tässä käsitysryhmässä teemat jakautuivat kahteen osaan. Varhaiserityisopettajat pohtivat omaa riittävyyttään työssään sekä toisaalta sitä, mitä he kokevat ja näkevät haasteellisena päiväko-deissa ja lapsiryhmissä ollessaan. Toinen laaja käsitysryhmä analyysin tässä vaiheessa on lapsilähtöisyys, lapsituntemus. Siinä käsitysryhmässä nousee selkeästi esiin varhaiserityisopettajan näkökulmasta lapsituntemuksen merkitys sekä vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön tärkeys lapsen tarvitsemaa tukea suunniteltaessa ja arvioidessa. Lähipäiväkotikäsitysryhmässä pohditaan mitä etua tukea tarvitsevalle lapselle on lähipäiväkodista ja lähipäiväkodin varhaiserityisopettajat liittivät tiiviisti inklusioon. Lähipäiväkodissa kaikilla lapsilla on mahdollista oppia se, että ihmisiä on monenlaisia. Erilaisuuden hyväksyminen on pienille lapsille luontevaa. Taulukossa 3 on kuvattu käsitysryhmät ja niihin sijoitetut teemat.

Taulukko 3. Käsitysryhmien määrittely

<b>Käsitysryhmä</b>	<b>Sijoitetut teemat</b>
Lähipäiväkoti (41)	Lapsi pääsee ryhmän jäseneksi (11) Lapsi saa olla vertaisryhmässä (6) Lapsi saa olla lähipäiväkodissa (12) Pienryhmätoiminta (3) Erilaisuuden hyväksyminen (3) Toisilta oppiminen (1) Eriyisopetusmenetelmät käyttöön (4) Lasta ei kuljeteta (1)
Lapsilähtöisyys, lapsituntemus (41)	Tukea tarvitsevan lapsen näkökulma (9) Veon tuntemus lapsesta/lapsiryhmästä (22) Vanhempien rooli tuen suunnittelussa (10)
Yhteistyö (29)	Veon ja päiväkodinjohtajan yhteistyö (8) Veon ja esimiehen yhteistyö (8) Muut yhteistyötahot (5) Avustajan merkitys tuen toteutumisessa (4) Ennakoitavia seikkoja inklusiossa (4)

Varhaiskasvatuksen pedagogiikka (25)	Varhaiskasvatuslaki ja varhaiskasvatusuunnitelma (7) Päiväkodinjohtajan rooli (5) Varhaiskasvatuksen tehtävä ja mahdollisuus (7) Uusien työskentelytapojen opettelu ryhmissä (5) Ilmaus erityisryhmien hyödyllisyydestä (1)
Varhaiserityisopettajan työn haasteet (59)	Veon työssään kokemat haasteet (21) Tottumattomuus veon palveluihin (6) Veon ennaltaehkäisevä työ (2) Veon tuntemus ryhmän henkilökunnasta (19) Veon roolin ero muihin kasvattajiin (2) Henkilökunnan sitoutuminen lapsen tukemiseen (9)
Inklusion haasteet (19)	Inklusion onnistumisen esteitä (18) Henkilökunnan sopeutuminen (1)
Koulu (4)	Koulun rooli (4)

#### 6.2.4 Kuvauskategorioiden muodostaminen

Analyysin neljännessä vaiheessa kategorioita yhdistetään teoreettisilta lähtökohdista käsin laaja- alaisemmiksi ylemmän tason kategorioiksi eli kuvauskategorioiksi. Nämä kuvauskategoriat muodostavat yhdessä niin sanotun ylätasen kategoriajoukon ja kuvauskategoriat ovat tutkimustoiminnan päätulos. Kuvauskategoriat kuvaavat erilaisuuksia ja samanlaisuuksia sekä heijastavat erilaisia tapoja ymmärtää, kuvata ja analysoida tutkittavaa ilmiötä. Kuvauskategoriat ovat kunkin tutkijan omia tulkintoja tutkittavilta saadusta tiedosta ja heidän käsityksistä eli kuvauskategoriat rakentuvat aina tutkijan oman tulkinnan kautta. Kuvauskategoriat muodostavat kokonaisuuksia ja näiden kategorioiden laadullisten erojen täytyy olla niin selviä, etteivät ne enää mene limittäin. (Niikko, 2003, 36-37.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa kuvauskategorioista rakennetaan kuvauskategoriasysteemi ja tämän systeemin avulla tulokset voidaan lopulta kuvata. Kuvauskategorioita voi-

daan rakentaa kolmella eri tavalla eli horisontaalasti, vertikaalasti tai hierarkisesti. Horisontaalisessa systeemissä kuvauskategoriat ovat tasavertaisia ja samanarvoisia ja kategorioiden väliset erot ovat sisällöllisiä. Vertikaalinen systeemi voidaan muodostaa kuvauskategorioiden välisen yleisyyden, tärkeyden tai ajan perusteella. Hierarkisessa systeemissä kuvauskategoriat ovat toisiinsa nähden eritasoisia muun muassa laaja- alaisuuden tai teoreettisuuden perusteella. Kuvauskategorioiden kokonaisuutta nimitetään myös tulosalueeksi. (Niikko, 2003, 38.) Muodostuneet kategoriat eivät suoraan edusta yksittäisen tutkittavan henkilön ajattelua, vaan yleensä erilaisia ihmisten ajattelutapoja. Joskus käsitykset tutkittavasta ilmiöstä voivat olla keskenään ristiriitaisia jopa vastakkaisia tai joskus käsitykset voivat olla toisiaan tukevia. Fenomenografiassa ei tehdä kuitenkaan yksilökohtaisia tarkasteluja vaikka erilaisia ryhmittelyjä voidaankin tehdä. (Huusko & Paloniemi, 2006, 169.)

Tutkimuksessani muodosti selkeästi kaksi kategoriata, jotka heijastavat erilaista näkökulmaa tutkimuskysymykseeni ”Millaisia käsityksiä varhaiserityisopettajilla on inklusiosta ja sen toteutumisesta?” Ensimmäisessä muodostuneessa kategoriassa varhaiserityisopettajat määrittivät inklusiota lapsen näkökulmasta ja toisessa muodostuneessa kategoriassa arvioivat ja pohtivat omaa varhaiserityisopettajan roolia lähinnä oman työnsä kannalta. Kategoriat tarkastelevat ja määrittelevät inklusioon liittyviä asioita horisontaalisesti, jolloin muodostuneet kategoriat ovat samanarvoisia, mutta niiden ero löytyy niiden sisällöistä. Horisontaalinen kategoriasysteemi tarkoittaa Uljensin (1989, 48) määrittelemänä sitä, että kaikkia kuvauskategorioita pidetään samanveroisina, tasavertaisina joka suhteessa, niin tärkeydeltään kuin tasoltaankin.

Lapsen näkökulma-kategoria muodostui kahdesta eri käsitysryhmästä: lähipäiväkoti ja lapsilähtöisyys. Näiden käsitysryhmien ilmaisut jakautuivat tasan. Varhaiserityisopettajan näkökulma-kategoria muodostui viidestä käsitysryhmästä. Tämä kategoria muodostui yhteistyö, varhaiskasvatuksen pedagogiikka, varhaiserityisopettajan työn haasteet, koulu ja inklusion haasteet käsitysryhmistä. Laajin ryhmä tässä oli varhaiserityisopettajan työn haasteet ryhmä.

## 7 Varhaiserityisopettajien käsityksiä inklusiosta ja sen toteutumisesta

Pro gradu- tutkimuksessani varhaiserityisopettajat pohtivat haastatteluissa omia näkemyksiään varhaiskasvatuksen inklusiosta ja sen toteutumiseen vaikuttavia tekijöitä. Varhaiserityisopettajat käsittivät, että inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa tukea tarvitsevan lapsen on tärkeää päästä hoitoon lähipäiväkotiin, jossa lapsella on mahdollisuus solmia ystävyys-suhteita ikäistensä lasten kanssa. Lapsen tarvitsema tuki pyritään rakentamaan ja järjestämään lähipäiväkodissa yksilöllisesti. Tavoitteena tässä on se, että ”*lapsi on lapsena muitten lasten joukossa*”. Varhaiserityisopettajien mielestä oli tärkeää, että lapsi tunsi olevansa tasa-arvoinen toisten lasten joukossa ja kuuluvansa tähän ryhmään. Varhaiserityisopettajat kokivat, että lapsen tarvitseman tuen saamiseen vaikutti paljon ryhmän henkilökunnan asenteet ja sitoutuminen suunniteltuun tukeen. Omassa työssään varhaiserityisopettajat kokivat yhteistyön tukea tarvitsevan lapsen vanhempien kanssa keskeiseksi.

Fenomenografisessa analyysissä kuvauskategoriat muodostavat tutkimuksen tulosalueen. Omassa tutkimuksessani kategoriat muodostuivat kahdesta käsitysryhmästä, jotka olivat inklusio lapsen näkökulmasta ja inklusion toteuttaminen varhaiserityisopettajan näkökulmasta. Tässä luvussa avaan tarkemmin molemmat näkökulmat.

### 7.1 Inklusio lapsen näkökulmasta

Varhaiserityisopettajat korostivat vastauksissaan sitä, että inklusioon toteutumiseen vaikuttavat käytännössä monet tekijät samanaikaisesti. Lapsen näkökulmasta inklusio toteutuu pääsääntöisesti lapsen lähipäiväkodissa tai koulussa. Tässä yhteydessä koulu mainitaan, koska joidenkin lasten esiopetuspaikka sijaitsee lähikoulun yhteydessä. Varhaiserityisopettajat nostivat esiin lapsen kokemuksen ryhmään kuulumisesta ja sen merkityksen lapsen kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle. Lapsen tarvitseman tuen arviointi, suunnittelu ja toteutus vaativat onnistuakseen haastatelluiden varhaiserityisopettajien mukaan avointa ja luottamuksellista yhteistyötä lapsen vanhempien kanssa. Hyvällä yhteistyöllä varhaiskasvatuksella on mahdollisuus tukea tarvittaessa vanhempia jaksamaan heidän kasvatus-työssään. Varhaiserityisopettajat kokivat tärkeäksi havainnoimalla hankkimansa tiedon muun muassa lapsen kehityksestä, ryhmässä toimimisesta, leikkitaidoista ja niin sanottujen erityispedagogisten menetelmien toimimisesta tukea tarvitsevan lapsen kohdalla. Haasta-

tellut varhaiserityisopettajat toivat esiin halunsa olla tiiviisti mukana lapsen ja hänen ryhmänsä arjen toiminnoissa.

### 7.1.1 Lähipäiväkodin merkitys

Tutkimukseen osallistuneet varhaiserityisopettajat nostivat esiin lapsen näkökulmasta lähipäiväkodin merkityksen tärkeään osaan. Vastauksissa lähipäiväkodin nähtiin mahdollistavan ja helpottavan lasten sosiaalisten suhteiden muodostamista luonnollisella tavalla. Päiväkodissa syntyneitä ystävyysuhteita on mahdollista ylläpitää myös vapaa-ajalla ja myöhemmin kouluun siirryttäessä. Toimittaessa inklusion periaatteiden mukaisesti tukea tarvitsevan lapsen tuki suunnitellaan toteutettavan lapsen omassa ympäristössä hoitopäivän aikana eikä lapsen tarvitse siirtyä johonkin uuteen paikkaan päiväkodin ulkopuolelle saamaan tarvitsemaansa tukea.

*”Mun ymmärtääkseni on tärkeää, että lapsi saa kasvaa siinä fyysisessä ympäristössä, missä hän asuu ja elää, että häntä ei ikään kuin oteta sieltä ja kuljeteta taksilla johonkin kauas, joka on hänelle ihan vieras paikka ympäristönä. Ja sitten vapaa-ajan suhteenkin niin lapsi voi saada niitä kavereita siitä naapurustosta. Ja perheidenkin näkökulmasta, että he voisivat viedä lapsensa siihen lähipäiväkotiin.”*

*”Inklusiossa ajatellaan, että se on se lähipäiväkoti tai koulu periaate. Eliikä lapsi pääsee pääsääntöisesti siihen lähimpään päiväkotiin ja sille pyritään järjestämään se tuki mitä hän tarvitsee.”*

Haastatellut varhaiserityisopettajat kertoivat vertaistuen merkityksen tärkeäksi tukea tarvitsevalle lapselle. Vastauksissa nostettiin esiin tukea tarvitsevan lapsen mahdollisuus oppia uutta ja kehittää taitojaan ollessaan vertaisryhmässä. Tällaisessa ryhmässä taidoiltaan erikäiset lapset oppivat toinen toiseltaan. Lasten taidot esimerkiksi leikissä ja sosiaalisissa taidoissa kehittyvät hieman eri tahtiin kuin heidän biologinen ikänsä, joten kaikilla lapsilla on mahdollisuus oppia toisiltaan.

*”Kyllä mun mielestä se on sitä, että se lapsi saa olla lähipäiväkodissa sellaisessa vertaisryhmässä, jossa on sitten kaikenlaisia lapsia.”*

*”Kun on eri-ikäisiä lapsia niin niin kyllähän esimerkiksi pienempi lapsi saattaa tukea sellaista lasta, jonka leikki-aidot ei vielä oo kovin paljon kehit-*



*tynyt kun heillä tavallaan se leikki liikkuu siellä kenties samalla tasolla vielä.”*

### 7.1.2 Lapsen kokemus ryhmään kuulumisesta

Varhaiserityisopettajat kertoivat haastatteluissa, että varhaiskasvatustoimintaa päiväkodissa ja perhepäivähoidossa ohjaa valtakunnallinen asiakirja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2016) velvoittaa kasvattajaa ottamaan huomioon toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa jokainen lapsi yksilöllisesti huomioiden samalla hänen mahdolliset tuen tarpeet. Varhaiskasvatustilaki ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet velvoittaa jokaista kasvattajaa huomiomaan lapsen tuen tarpeet. Niihin täytyy myös vastata mahdollisimman varhaisessa vaiheessa.

*”Kun vasussakin jo on tämä, että lapsen yksilöllisyys tulee ottaa huomioon, kaikkien lasten yksilöllisyys. Niin miten se ois eri asia kuin sitten tämmösen esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevan lapsen kohdalla.”*

Inklusiivisesti toimivassa lapsiryhmässä varhaiserityisopettajat arvioivat, että lapsilla on mahdollisuus sosiaalisiin suhteisiin ja ystävyyteen. Kun lapset leikkivät, pelaavat ja ovat yhdessä erilaisissa päiväkodin toiminnoissa hoitopäivän aikana, he oppivat hyväksymään lasten moninaisuuden ja yhdessä toimimisen taidon. Tukea tarvitseva lapsi pystyy olemaan osallinen ryhmän toiminnoissa, hän tuntee olevansa aidosti ryhmän jäsen ja kuuluvansa tähän ryhmään. Kasvattajan tehtävä on tukea lapsia hyväksymään erilaisuutta ja luomaan ryhmään me-henkeä omalla toiminnallaan ja käytöksellään. Leikki on lapsen luontainen tapa opetella asioita ja tutustua toisiin lapsiin. Leikkitaidoissa lapsilla voi isoja eroja, mutta kasvattajalla on hoitopäivän aikana mahdollisuus olla lapsen tukena leikissä ja näin auttaa häntä pääsemään osalliseksi leikistä.

*”Tuen tarpeinen lapsi voi saada kaverin ihan millaisesta lapsesta vaan ja toisin päin.”*

*”Mietitään, että miten se tukea tarvitseva lapsi voi olla sen ryhmän mukana, yksi ryhmän jäsen. Ja mitä se tuki on kun se tuodaan siihen hänen arkeen.”*

*”Erilaiset lapset tottuu olemaan yhdessä, hyväksymään erilaisuutta. Sitten lapset oppivat toisiltaan”.*

Varhaiskasvatuksen tehtävänä ja tavoitteena on edistää jokaisen lapsen kehitystä, kasvua ja hyvinvointia huomioiden lapsen ikä ja kehitystaso. Lapsen yksilöllinen tuen tarve tulisi huomata mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ja järjestää tarvittava tuki lapselle. Ryhmäkoot ovat kasvaneet viime vuosina ja haastatellut varhaiserityisopettajat olivat huolissaan, siitä miten tukea tarvitseva lapsi pystytään ottamaan huomioon riittävästi ja miten lapsen tarvitsema tuki isoissa ryhmissä järjestetään. Ryhmäkokojen pienennysten pitäisi varhaiserityisopettajien mielestä olla nykyistä huomattavampia.

*”Mutta ehkä se on sitten nää ryhmäkoot, joita aina mietitään. Ryhmäkoot on kasvaneet.”*

*”Jos saadaan sitä ryhmäkokoja olennaisesti pienennettyä, niin sekin heti parantaa mahdollisuutta tukea lasta.”*

Osa Suomen kunnista on päätöksillään rajoittanut subjektiivista päivähoito-oikeutta niin, että esimerkiksi työttömien vanhempien lapsella oikeus varhaiskasvatukseen on rajattu kahteenkymmeneen tuntiin viikossa. Jos lapsella on erityisen tuen tarvetta tai kotona on vaikeuksia muun muassa terveydellisten syiden vuoksi, lapsen hoitoaikaa voidaan laajentaa. Kuntien päiväkotien lapsiryhmät ovat kasvaneet varsinkin yli kolmivuotiaiden osalta, koska yhtä kasvattajaa kohden voi olla neljä lasta. Ryhmäkoot suureneminen ja samalla lapsien vaihtuvuus yhdenkin hoitopäivän aikana tuo levottomuutta ryhmiin. Kasvattajien työn kuormittavuus on lisääntynyt. Nämä seikat vaarantavat tukea tarvitsevan lapsen tuensaantia isoissa ryhmissä. Ryhmäkokojen suurentuminen ja lasten vaihtuvuus hoitopäivän ja hoitoviikon aikana vaikeuttavat lasten ryhmään kuulumisen tunteen syntymistä.

### 7.1.3 Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö

Haastatellut varhaiserityisopettajat kokevat yhteistyön lasten vanhempien kanssa tärkeäksi. Vanhempien kanssa varhaiserityisopettajat pyrkivät luottamukselliseen suhteeseen ja haluavat tehdä yhteistyötä heidän kanssa jo varhaisessa vaiheessa. He kokevat saavansa vanhemmilta arvokasta tietoa lapsesta ja tämä tieto laajentaa varhaiserityisopettajan tuntemusta lapsesta. Vanhemmilta varhaiserityisopettajat kokivat saavansa arvokasta ja tärkeää tietoa siitä, millainen lapsi on kotona ja millaisia kiinnostuksenkohteita lapsella on siellä. Yhteistyössä oleellista on molemminpuolinen kunnioitus ja taito aidosti kuunnella toista. Yhteistyö vanhempien kanssa on merkittävässä osassa kun suunnitellaan ja toteutetaan

lapsen tarvitsemaa tukea. Lapsen tarvitseman tuen onnistumiseen tarvitaan myös vanhempia. Varhaiserityisopettajien vastauksissa mainittiin, että lasten tarvitsemista terapioista osa tapahtuu edelleen päiväkodin ulkopuolella ja vanhemmat kuljettavat lapsensa niihin.

*”Mä haluan aina kuulla sen mitä vanhempi kertoo lapsestaan, minkälainen temperamentti sillä on, mistä se lapsi on kiinnostunut ja onko haasteita kotona.”*

*”Yhteistyön vanhempien kanssa mä koen semmoseksi kivaksi tavaksi, hedelmälliseksi, tärkeäksi. Että ylipäätään on sellanen luottamuksellinen suhde.”*

*”Mun mielestä se lapsen tukeminen lähtee oikeestaan siitä, kun jutellaan vanhempien kanssa.”*

*”Mun mielestä ne vanhemmat on isossa osassa. Kuitenkin he kuskaavat terapioihin, ovat palavereissa ja tuovat sitä omaa arjen näkemystä joka tilanteeseen ja niitä huolia mitkä mietityttää, mutta myös niitä positiivisia asioita. Molemmiin puolin kuunnellaan ja kunnioitetaan toisia.”*

Varhaiserityisopettajat kokivat lapsen tukemisen lähtevän liikkeelle keskusteluista vanhempien kanssa. Haasteluissa ilmeni, että ajoittain yhteistyö lasten vanhempien kanssa koetaan hieman haasteelliseksi. Yhteisen tavoitteen eli lapsen tarvitseman tuen mahdollistaminen on yhteinen tavoite, jota kohti ponnistellaan. Tällaisissa tilanteissa tulee molempien kyetä kuuntelemaan toista osapuolta aidosti sekä tarvittaessa pystyä perustelevaan näkökulmansa toiselle.

*”Olla vanhempien kanssa samalla viivalla vaikka joskus ei ollakaan samalla puolella viivaa. Ja joskus ollaan vähän vastatustenkin mutta, me yritetään löytää se semmonen lasta tukeva näkökulma.”*

Varhaiserityisopettajat kertoivat vanhempien arjen olevan monella tapaa kiireistä tai vanhemmat ovat jostakin syystä muuten kuormittuneita, arjen jaksaminen on kovilla – *”kaikilla ei oo paukkuja siihen”*. Vanhemmat eivät jaksaa aina sitoutua yhteisesti sovittuihin tuen muotoihin esimerkiksi kirjan lukemiseen kotona. Tällaisissa tilanteissa vastuu lapsen tukeen liittyvissä asioissa jää suureksi osaksi päiväkodin kasvattajien tehtäväksi.

*”Arki on mitä on. Että vaikka kuinka oma lapsi onkin, niin ei ymmärretä tai jakseta sitä kaikkea tukea antaa mitä voitais.”*

Haastatellut varhaiserityisopettajat työskentelevät alueilla, joissa on vilkasta muuttoliikettä. Nuoret perheet ovat muuttaneet alueille opiskelun tai työn vuoksi ja lähisukulaiset voivat asua suhteellisen kaukana. Lapsiperhearjen pyörittämisessä perheet ovat ilman niin sanottua tukiverkkoa ja kunnalta saatava lastenhoitoapu on rajoitettua. Jos lapsella ilmenee tuen tarvetta, on varhaiskasvatuksella ja sen tarjoamalla tuella iso merkitys lapselle sekä hänen perheelle.

#### 7.1.4 Lapsen tuntemisen merkitys

Jotta tukea tarvitsevan lapsen tukea pystyy arvioimaan ja suunnittelemaan, kokivat varhaiserityisopettajat erittäin tärkeäksi sen, että he tuntevat lapsen. Tutkimuksessani mukana olleet varhaiserityisopettajat ovat kaikki pitkään alalla olleita kasvatuksen ja varhaiserityiskasvatuksen ammattilaisia. Heidän työurat varhaiserityisopettajina olivat haastatteluja tehtäessä kestäneet reilusta neljästä vuodesta kuuteentoista vuoteen.. Vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan keskustelujen avulla he saivat toki tietoa lapsesta, mutta varsinaisen omakohtainen, itse hankittu tieto koettiin merkittäväksi. Tätä tietoa varhaiserityisopettajat saivat parhaiten osallistumalla lapsen arkeen lapsiryhmässä.

*”Tavallaan se minun työn pitää lähteä liikkeelle siitä, että mä leikin jonkun lapsen kanssa tai lasten kanssa tai pelaan. Tai sitten voi olla, että mä havainnoin joko sen lapsen toimintaa siinä ryhmässä tai lapsien toimintaa siinä ryhmässä tavallaan tarkoituksena, että mä saisin selville, että miten tämä tukea tarvitseva lapsi pärjää tässä ja millaista tukea hän mahdollisesti tarvitsee.”*

*”Olen siellä ryhmässä ihan arjessa mukana, yritän niin ku tutustua työntekijöihin ja yritän tutustua siihen, miten se ryhmä toimii ja millaisia lapsia siellä kaiken kaikkiaan on. Ja sitten tulee tavallaan se lapsen ympäristö niin ku silleen kaikkineen tutuksi ja millaisessa ympäristössä ja ryhmässä lapsi tulee päiviä toimimaan.”*

Osallistumalla arjen toimintaan lapsiryhmässä varhaiserityisopettajalla on mahdollisuus saada havainnoimalla tietoa yksittäisen lapsen toiminnasta ryhmässään. Samalla hän voi seurata ryhmän eri aikuisten työskentelytapoja lasten kanssa. Tällä tavalla saatua tietoa varhaiserityisopettaja voi käyttää ja hyödyntää suunnitellessaan lapsen yksilöllistä tukea ryhmään.

*”Ehkä enemmän vielä saisi sitten olla aikaa sinne arjen havainnointiin, siinä tapahtuvaan keskusteluun ja ohjaamiseen. No alkusyksystä pittää päästää tutustumaan lapsiin ja henkilökuntaan ja näkemään miten ne ryhmät lähtee toimimaan.”*

*”Mun tehtävää on todella oppia tuntemaan lasta ja yhdessä sen henkilökunnan kanssa sitten mieltä ja suunnitella mitä tukitoimia se lapsi tarvitsee, kuinka paljon käytetään kuvia ja kuinka paljon on sellasia systeemejä, jotka otetaan koko ryhmän käyttöön ja mistä koko ryhmä hyötyy.”*

Varhaiserityisopettajat kertoivat haluavansa suunnitella tukea tarvitsevan lapsen tukitoimia yhdessä ryhmän henkilökunnan kanssa. Tämä on erittäin tärkeää, koska varsinainen lapsen tuen toteutus on pitkälle henkilökunnan vastuulla. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin 2016 on kirjattu selkeästi, että lapsen tuen tarpeen havainnointi ja tuen antaminen kuuluvat koko henkilöstölle huomioiden heidän koulutus ja työnkuva. Varhaiserityisopettajien havainto on, että yksittäiselle lapselle suunnattu tuki, kuten esimerkiksi kuvien käyttö, hyödyntää yleensä koko lapsiryhmää.

## **7.2 Inklusio varhaiserityisopettajan toteuttamana**

Tutkimuksessani mukana olleet varhaiserityisopettajat pohtivat omaa rooliaan ja merkitystään inklusion toteuttamisessa useasta näkökulmasta. He kokivat tärkeäksi sen, että tuntevat ryhmien henkilökunnan mahdollisimman hyvin. Varhaiserityispedagogiikan näkökulmasta varhaiserityisopettajalle on tärkeää esimerkiksi tietää, kuinka paljon työntekijät tietävät erityispedagogiikan menetelmistä. Haastatteluissa varhaiserityisopettajilla tuli esiin huoli päiväkotien työntekijöiden lisääntyneestä kiireestä, sitoutumattomuudesta sovittuihin käytänteisiin sekä joskus asennoitumisesta tukea tarvitseviin lapsiin.

Varhaiserityisopettajat työskentelivät alueellisina konsultoivina erityisopettajina. Omassa työssään varhaiserityisopettajat kokivat, etteivät aina pysty mielestään tukemaan ryhmien työntekijöitä riittävästi ja työaika kuluu paljon niin sanottuihin paperitöihin ja palavereihin. Työtään varhaiserityisopettajat tekevät moniammatillisesti ja näin ollen yhteistyötahoja on useita. Kuntaliitoksen myötä oma esimies on fyysisesti etäämpänä, mutta varhaiserityisopettajat kokivat saaneensa tarvitsemansa avun ja tuen häneltä. Varhaiserityisopettajat

kaipaivat kuitenkin enemmän aikaa ajankohtaisille varhaiskasvatusta koskeville keskusteluille.

### 7.2.1 Henkilökunnan tuntemisen merkitys

Varhaiserityisopettajat kokivat tärkeäksi tutustumisen päiväkodin henkilökuntaan. Heidän mielestä on tärkeää hahmottaa ja tietää kasvattajien pedagoginen osaaminen. Havainnoimalla ja keskustelemalla saatu tieto auttaa suunniteltaessa lapselle erilaisia tukimuotoja hoitopäivän ajaksi. Henkilökunnan kanssa keskusteltaessa varhaiserityisopettajalle selviää, miten he tuntevat ja hallitsevat niin sanottuja erityispedagogiikan menetelmiä. Samalla voidaan keskustella, missä pedagogisissa menetelmissä kasvattajat haluavat opastusta ja konsultaatiota.

*”Mä havainnoin myös niitten aikuisten toimintaa, miten ne toimii ja mikä hyödyttää sitä tukea tarvitsevaa lasta, mitä siinä vois mahdollisesti muuttaa. Ja sitten mä havainnoin niitten menetelmien ja kuvien käyttöä, käytetäänkö siellä ryhmässä kuvia ja miten niitä käytetään, käytetäänkö niitä jonkun lapsen osalta yksilöllisesti. Ja tietenkin semmonen konsultaatio joskus siinä samalla tulee.”*

Varhaiserityisopettajat kertoivat, että heidän tavoitteena on keskustella havainnoistaan henkilökunnan kanssa mahdollisimman pian. Yhteisen ajan löytäminen vaikuttaa olevan vaikeaa kasvattajien lisääntyneen kiireen vuoksi. Lisääntyneen kiireen ja ajanpuutteen varhaiserityisopettajat arvelivat johtuneen lisääntyneistä päiväkodin sisäisistä palavereista. Myös vanhempien kanssa oli paljon palavereita, keskusteluja.

*”Ryhmän aikuisten aikapulan, että ne itse viestittää mulle, että niillä ei oo aikaa jakaa niitä asioita, jutella asioista tai miettiä yhdessä siitä miten toimittaisiin.”*

*”Jotenkin semmonen ois ihanteellisin, että kun menee ryhmään niin sen ryhmässä käynnin jälkeen ois vaikka samana päivänä semmonen rauhallinen hetki, jolloin me aikuiset saisimme keskenään jutella.”*

*”Se varmaan tuo työ on muuttunut sillä tavalla, että esimerkiksi vanhempien kanssa palavereita on paljon, sitten päiväkodin sisällä on paljon palavereita.”*

Haastatteluissa varhaiserityisopettajat kertoivat lisääntyneestä kiireestä, kiireen tunnusta päiväkodeissa. Varhaiserityisopettajan työ on moniammatillista yhteistyötä ja lapsiryhmän kasvattajat ovat heille erittäin tärkeitä yhteistyökumppaneita. Lapsiryhmän kolmen kasvattajan kanssa keskusteleminen yhtä aikaa on haasteellista. Uuden varhaiskasvatuslain mukaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laadinnasta vastaa ryhmän lastentarhanopettaja ja hänellä on pedagoginen vastuu ryhmän toiminnasta. Käytännössä varhaiserityisopettajan olisi tärkeää suunnitella ja arvioida lapsen tuen tarvetta ja totuttamista juuri lastentarhanopettajan kanssa. Lastentarhanopettaja voi siirtää saamaansa tietoa esimerkiksi tiimipalaverissa muille ryhmän kasvattajille. Näihin tiimipalaverihin voi varhaiserityisopettaja tarpeen mukaan osallistua. Tärkeintä on, että tieto lapselle suunnitellusta tuesta saavuttaa jokaisen lapsen kanssa työskentelevän.

### 7.2.2 Henkilökunnan sitoutuminen

Inklusion toteutumisen ja onnistumisen yksi perusedellytys on lapsiryhmän henkilökunnan sitoutuminen ja asenne inklusioon. Viitala (2014, 29) kirjoittaa väitöskirjassaan, että kasvattajan positiivinen asenne vaikuttaa siihen miten he kohtaavat erilaisuutta, millaisia työskentelytapoja ja millaista pedagogiikkaa ryhmässä toteutetaan. Nämä seikat vastaavasti vaikuttavat siihen, miten tukea tarvitsevan lapsen tuen saanti toteutuu käytännössä. Haastatteluissa varhaiserityisopettajat nostivat esiin samoja näkökulmia.

*”Mun mielestä ensimmäinen asia täytyy olla se hyvä henkilökunta siinä ryhmässä ja sen asenne, sen osaaminen ja sen halukkuus lähteä toimimaan sen mukkaan, että siellä on tuen tarpeisia lapsia ja erilaisia lapsia. Se on niin ku se lähtökohta.”*

*”Kyllä se mun mielestä se ammattitaito ja se henkilökunnan osaaminen ja asenne, se on avain asia. Ihan sama olaanko me sitten niin ku hyvin paljon siellä arjessa vai kohtuullisesti tai käyvään satunnaisesti. Kyllä se on se heidän ammattitaito mikä siinä on ja laadukas varhaiskasvatus.”*

Lapsiryhmän kaikilla työntekijöillä on oman koulutuksensa tuoma osaaminen ja tieto. Tukea tarvitsevan lapsen tukemisessa jokainen työntekijä voi hyödyntää omaa kokemustaan, osaamistaan ja käyttää omia vahvuuksiaan tuen toteuttamisessa, johon varhaiserityisopetta-

ja tuo oman osaamisensa lisäksi. Lapsen tarvitseman tuen suunnitteluun ja toteutukseen vaikuttaa paljon työntekijän oma asenne.

Joskus kasvattajien omat ennakkoluulot, pelot ja epävarmuus erilaisuudesta sekä erilaisen, tukea tarvitsevan lapsen kohtaaminen voi jännittää, jopa pelottaa. Tällaisessa tilanteessa kasvattaja epäilee omien ammatillisten taitojensa ja tietojensa riittävyttä. Kasvattajaa voi pelottaa työmäärän lisääntyminen tukea tarvitsevan lapsen asioiden myötä. Joskus nouse epäily, että onko ryhmä lapselle oikea tai sopiva.

*”Epävarmuus itestä (ryhmän työntekijänä) ja voi olla ehkä ne omat tientynlaiset pelot, minkälaisia tunteita se lapsi herättää.”*

*”Se henkilökunnan ennakkoasenne siitä, että onko se työ nyt jotenkin enemmän vaativampaa ja haastavampaa, onko sitä paljon enempi sitä lisätyötä.”*

*”Toki kyllä sieltä (ryhmistä) tulee tai nousee jostakin lauseesta, että kyllä tämänkinlainen lapsi hyötyisi enemmän vaikka erityisryhmästä.”*

Varhaiserityisopettajan työn kannalta lapsiryhmien kasvattajien sitoutuminen ja asenteet yhdessä sovittuihin lapsen tukeen liittyvissä asioissa näkyivät unohteluina tai jopa välinpitämättömytenä. Lapsen vasuihin kirjatuista asioista kasvattaja eivät aina pitäneet huolta ja varhaiserityisopettajan tehtäväksi jäi sovitusta asioista muistutteleminen. Tämä on kuitenkin kiinni ryhmistä ja ryhmien välillä oli eroja asian suhteen. Toisissa ryhmissä asiat osatiin ja sovitut asiat toimivat. Toisissa ryhmissä asioita ei hallita eikä sovittuihin asioihin sitouduttu tai ne jätettiin jopa tekemättä.

*”Työntekijät eivät muista minkälaisia asioita sovittiin lapsen vasussa, että mitä otettiin tavoitteiksi, mitä otetaan huomioon ja miten lasta ois hyvä ohjata ja missä hän tarvii tukea. Ei ne ole oikein selkäytimessä niinku ne ehkä pitäis olla, se ei näy arjessa.”*

*”Vasuun kirjattujen suunnitelmien toteutuminen riippuu mun mielestä siitä ryhmästä, siitä opettajasta. On niitä, jotka ottaa ne heti ja hallitsee sen asian ja jopa sen kirjaamisen, mutta on niitä, jotka ei sitä niin ku hallitte eivätkä tee.”*



*”Kyllä siellä ryhmässä pitää muistuttaa, että hei tästähän me puhuttin ja oottako nyt tehnyt näin?”*

Haastatellut varhaiserityisopettajat luottivat kasvattajien koulutuksen mukanaan tuomaan pedagogiseen osaamiseen. Kasvattajan tulisi luottaa omaa osaamiseensa ja tarvittaessa hankkia itselle lisäkoulutusta esimerkiksi erityispedagogiikan alueelta. Kasvattajan hyvään perusosaamiseen varhaiserityisopettaja voi tuoda oman osaamisensa lisänä tarpeen ja tilanteen mukaan.

*”Että niin ku siitä lähtökohdasta siellä on mahdollisimman hyvä se perusosaaminen ja sen tukeminen. Niin ja tietenkin, jos siellä on jo erityiosaamista, kouluttautuneita ihmisiä, se on kyllä sitten niin ku plussaa sille.”*

*”Luotan siihen, että heillä (ryhmän kasvattajilla) on hallinnassa se normaali pedagogiikka ja me tuodaan siihen niitä lisäelementtejä.”*

### 7.2.3 Varhaiserityisopettajan työssään kokemat haasteet

Haastatellut varhaiserityisopettajat työskentelivät kaikki niin sanottuina konsultoivina varhaiserityisopettajina. Jokaisella oli vastuullaan useampi kunnallinen päiväkotitoiminta ja niiden avoin varhaiskasvatustoiminta sekä osalla oli vastuullaan alueen perhepäivähoito. Yksityisiä päiväkoteja kuului vaihteleva määrä varhaiserityisopettajan työalueisiin yhtä lukuun ottamatta. Myös esiopetusryhmät kuuluivat jokaisen varhaiserityisopettajan työhön. Lapsimäärät varhaiserityisopettajaa kohden haasteluhetkellä vaihtelivat noin 250 ja reilun 400 lapsen välillä. Jokaisella varhaiserityisopettajalla oli monta lapsiryhmää vastuullaan. Oman työnkuvan laajuus, moninaisuus ja oma rooli lapsiryhmissä mietityttivät varhaiserityisopettajia.

*”Jos veo on siellä lapsiryhmässä, niin se on eri asia kuin, että kuin lastentarhanopettaja on siellä. Että mä en voi tehdä lastentarhanopettajan työtä enkä lastenhoitajan työtä, mutta mä teen sitä veon työtä.”*

Haastatteluissa varhaiserityisopettajat arvioivat omaa riittävyyttä työssään. He pohtivat miten pystyvät tukemaan ja konsultoimaan varhaiserityisopettajina riittävästi ja oikealla tavalla kasvattajia ja tiimejä. Ryhmien välillä oli eroja ja toisille riitti esimerkiksi ajankoh-

taisen materiaalin ja kirjallisuuden tarjoaminen, toisille tarvittiin enemmän työskentelymallien konkreettista antamista käytännössä. Varhaiserityisopettajat itse kokivat työskentelyn lapsiryhmän arjessa antoisana ja haluaisivat pystyä olemaan läsnä lapsiryhmissä nykyistä enemmän.

*”Ois tietenkin tärkeää omalla työskentelyllä ja esimerkillä antaa niin ku mallia, että näin voi tehdä ja toimia. Olla mallina miten ollaan lapsiryhmän kanssa.”*

*”Haluaisin keskittyä enemmän siihen, että niin ku tähän työhön ihan täällä kentällä lapsiin ja lapsiryhmiin.”*

*”Kyllähän siinä pitää veon olla tiimipalavereissa mukana ja avata asioita. Ja viedä materiaalia, kirjallisuutta ryhmiin.”*

Varhaiserityisopettajat haluaisivat työskennellä enemmän lapsiryhmissä ja tukea näin sekä lasta että ryhmän kasvattajia. Tämä aiheuttaa kuitenkin ristiriitaisia tunteita ja varhaiserityisopettajat arvioivat kriittisestikin omaa työskentelyä. He kokevat joskus, ettei se, mitä he näyttävät tai mistä sovitaan, toimikkaan ryhmän arjessa niin hyvin. Ryhmän työntekijät voivat etsiä syitä, miksei varhaiserityisopettajan antaman työskentelymalli voi toimia ryhmän arjessa. Tämä voi olla turhauttavaakin välillä. Työtään varhaiserityisopettajat pyrkivät tekemään niin, että yhteistyö tiimien kanssa säilyisi ja toimisi.

*”Joskus käy niinkin että, se tavallaan veon työskentely laitetaan siihen piikkiin, että hei, sä oot ylimääräinen ihminen täällä ryhmässä.”*

*”Ettei se oo oikein mahdollista arjessa, että no,sä nyt teet noin. Löyvetään kaikenlaisia syitä miksi jotakin ei voi toteuttaa”*

*”Välillä tulee semmonen ajatus, että okei. Jos mä olen jossakin ryhmässä ja mä oon siellä touhuamassa ja mikä merkitys sillä on, että mä siellä oon. Tapahtuuko mitään muutoksia tai miten se henkilökunta kokee?”*

Haastatelluilla varhaiserityisopettajilla oli tukea tarvitsevia lapsia lähes jokaisessa lapsiryhmässä. Yhdessä lapsiryhmässä erilaista tukea tarvitsevia lapsia voi olla yhtäaikaaisesti useita. Varhaiserityisopettaja pohtii jokaisen lapsen tarvitsemaa tukea huomioiden lapsen yksilölliset tarpeet. Lapsiryhmässä ollessaan varhaiserityisopettaja pyrkii omalla työskentelytavallaan näyttämään mallia ryhmän työntekijöille. Sitä ei kuitenkaan jokaisessa ryhmis-

sä koeta toimivaksi tavaksi. Lapsen tukeen liittyvistä asioista varhaiserityisopettajat pyrkivät keskustelemaan avoimesti tuomalla tukeen liittyvät näkökulmat selkeästi esiin. Avoimesti keskustelemalla varhaiserityisopettajalla on mahdollisuus perustella erityispedagogisten menetelmien esimerkiksi kuvien käytön tärkeys ja niiden merkitys lapselle. Varhaiserityisopettajat pohtivat olivatko he pystyneet tukemaan ja ohjaamaan ryhmien työntekijöitä riittävän selkeästi vai olisiko pitänyt kertoa tukeen liittyvistä asioista suuremmin.

*”Tuntuu kuitenkin, että näitä ryhmiä pitäisi pystyä tukemaan, koska siellä on kuitenkin lapsia, joilla on monenlaisia haasteita, niin että pystynkö mä? Käynkö mä aina heiluttelemassa, että ottakaapa näitä kuvia käyttöön ja muuta että. Että, onko se todellista se tuki mitä pystyy antamaan, onko se kylliksi?”*

*”Jotenkin välillä sit tuntuu, pitäiskö mun sanoon sitten suuremmin asioita. Tai pystynkö sanomaan tai ohjaamaan niin, että semmonen yhteistyö säilisi tiimissä. Jos sää liikaakin tuputat joitakin asioita, saattaa tulla semmonen vastarinta”*

Varhaiserityisopettajat olivat työskennelleet konsultoivina varhaiserityisopettajina jo useamman vuoden ajan. Heidän kokemus oli, etteivät kaikki päiväkodit ja niissä työskentelevät kasvattajat tiedä tai osaa käyttää varhaiserityisopettajan palveluita riittävä aikaisin lapsen tukeen liittyvissä asioissa. Lasten kehitykselliset erot ovat suuria eri yksilöiden välillä. Lapsen tuen tarpeen huomaaminen, tunnistaminen ja lapsen tarpeisiin vastaaminen mahdollisimman varhain on erittäin tärkeää. Varhaisessa vaiheessa lapsen pulmien tunnistamisella ja niihin puutumisella voidaan estää ongelmien ja haasteiden kasvaminen suuremmiksi.

*”Kaikki tiimit ja kaikki päiväkodit eivät ole vielä tottuneet käyttämään veon palveluita siellä varhaisessa vaiheessa, ennalta ehkäisevänä asiana.”*

*”Minut pyydetään mukaan vähän myöhässä vaiheessa tai sitten jopa niin ku ei ollenkaan.”*

Varhaiserityisopettajan oman riittämättömyyden ja kiireen työhön toivat monenlaiset palaverit. Palavereja ja keskusteluja on lasten vanhempien ja päiväkotien tiimien kanssa. Varhaiserityiskasvatus on osa varhaiskasvatusta ja kuuluu hallinnollisesti kunnan sivistys- ja

kulttuuripalveluihin. Esiin nousi lapsen tuen tarpeen arvioiminen, jota käsiteltiin monessa palaverissa ja oli näin aikaa vievä prosessi.

*”Minusta menee liikaa aikaa ja sitten jotenkin ehkä muihinkin tämmösiin palaverihin. Mitä ne aina sitten onkin.”*

*”Onko yksi tekijä tällöinen iso organisaatio, jotta se jollakin lailla pyörii ja saadaan sinne jonkunlaista järjestystä, niin pitää olla byrokratiaa. Että se muka sitten toisi samanlaista tasalaatuista työskentelyä. Mutta onko se sitenkään niin?”*

*”Veojen pitää niitä tuen tarpeen arvioita tehdä ja niistä täyttää monta paperia ja niitä sitten monessa palaverissa käydään läpi.”*

Kuntaliitoksen myötä varhaiserityisopettajien työkaluksi laadittiin niin sanottu lapsen tuen tarpeen arviointikaavake. Varhaiserityisopettajalla on päävastuu sen laadinnasta. Arvion laatimisessa ovat mukana lapsiryhmän lastentarhanopettaja ja päiväkodin johtaja. Lapsen tuen tarvetta arvioidessa mietitään lapsen omatoimisuutta, lapsen sosiaalisia taitoja ja tunnelmaisua, lapsen kielellisiä ja motorisia valmiuksia, lapsen oppimisen valmiuksia, lapsen leikkitaitoja sekä keskittymistä ja tarkkaavaisuutta. Lapsen tuen tarpeen arvio käydään läpi lapsen vanhempien kanssa keskustelemalla. Käydyn keskustelun pohjalta voidaan yhdessä suunnitella lapsen tuki hänen ryhmään. Mahdolliset jatkotoimenpiteet kirjataan ylös. Tällä kaikella halutaan varmistaa se, että lapsen tuki etenee portaittain samalla tavalla koko kunnan alueella.

#### 7.2.4 Yhteistyötahot ja niiden merkitys

Inklusiivisessa päivähoidossa varhaiserityisopettajat tekevät tiivistä yhteistyötä päiväkodin johtajan kanssa. Inklusiivisessa päivähoidossa tukea tarvitsevat lapset sijoitetaan pääsääntöisesti lähipäiväkotiin ja tutkimukseen osallistuvassa kunnassa oli tukea tarvitsevia lapsia jokaisessa päiväkodissa. Päiväkodin johtaja ja varhaiserityisopettaja miettivät yhdessä tukea tarvitsevalle lapselle sopivimman päivähoitopaikan vanhempien mielipiteet ja toiveet huomioiden. Päiväkodin johtajan asenteella erilaisuuteen on merkittävä rooli lapsen tuen mahdollistumisen sekä ryhmän työntekijöiden näkökulmasta. Varsinainen henkilöstöjohtamisen varhaiserityisopettajat näkivät kuuluvan päiväkodin johtajalle.

*”Onhan se muutenkin päiväkodissa johtajan rooli ylipäätään, että minkälainen hänen oma asenteensa on erilaisiin lapsiin. Ja tuota sitten semmosessa niin kun henkilöstön tukemisessa sitten kun on niitä erilaisia lapsia.”*

*”Ehkä sitten näissä lapsisijoituksissa ja ryhmien rakenteellisessa muodostamisessa meillä (veoilla) on aika iso rooli. Sitten taas tämä henkilöstöjohtaminen, eihän se meille kuulu.”*

*”Sillä tavalla veojen ja päiväkodinjohtajan yhteistyö, sen pitäis olla kyllä semmosta saumatonta ja sujuvaa, että ainakin ryhmien muodostamisessa.”*

Varhaiserityisopettaja tekee yhteistyötä vanhempien lisäksi monien eri ammattiryhmien kanssa. Yhteistyökumppaneita ovat eri varhaiskasvatuksen ammattiryhmät kuten lastentarhanopettajat, lastenhoitajat sekä avustajat. Yhdessä päiväkodin johtajan kanssa varhaiserityisopettaja arvioi tukea tarvitsevien lasten kohdalla tapauskohtaisesti avustajatarpeen. Avustajien määrän haastatellut varhaiserityisopettajat kokivat rajalliseksi, välillä liiankin pieneksi.

*”Jos on vahvaa tukea tarvitseva lapsi niin siihen pitää olla tietenkin se avustaja.”*

*”Avustajien määrää täytyy huomattavasti lisätä”*

Lapsen tarvitseman tuen tarpeessa voi tapahtua muutoksia tai se voi osoittautua ryhmän arjessa suuremmaksi. Tällaisessa tilanteessa lapsen tuen tarve arvioidaan uudestaan ja tarvittaessa varhaiserityisopettajat pohtivat asiaa yhdessä esimiehensä kanssa tilanteen parantamiseksi lapsen kannalta.

*”Avustajatilanne on vähän huonompi, mutta onhan me saatu tilanteisiin, joissa on todella tulehdustilanne, niin ollaan me sitten kuitenkin päällikkötasoltakin saatu lisää tukea.”*

Varhaiskasvatuksen ulkopuoliset yhteistyökumppanit vaihtelevat lapsikohtaisesti. Tukea tarvitsevan lapsen ympärille luodaan tarvittava yhteistyöverkosto johon kuuluvat myös vanhemmat. Viime kädessä vanhemmat päättävät ketkä kaikki ovat mukana lapsensa tuen arvioinnissa, suunnittelussa ja toteutuksessa. Haastattelujen perusteella varhaiserityisopettajat tekivät yhteistyötä neuvolan terveydenhoitajien, neuvolan lastenlääkärien, puheterapeuttien, toimintaterapeuttien, lastenpsykologien ja sairaalan kanssa. Esikoululaisiin liitty-

vissä asioissa yhteistyötahoja olivat koulupsykologi ja koulukuraattori sekä koulujen erityisopettajat.

*”Mä oo tehnyt yhteistyötä eniten hyvinvointineuvolan työntekijöistä lasten psykologin ja terveydenhoitajan kanssa. Ja nyt sitten uutena on oppilashuoltohenkilöstö, koulupsykologi ja koulukuraattori.”*

*”No puheterapeutit ja toimintaterapeutit ja lastenlääkärit ja perheneuvonta ja neuvola ovat yhteistyötahoja.”*

*”Tietysti koulun erityisopettajat.”*

Oman esimiehen tuen haastateltavat näkivät työnsä kannalta tärkeäksi. Haastatteluhetkellä varhaiserityisopettajat kokivat esimiehen olevan fyysisesti kaukana ja mahdollisuudet muun muassa pedagogisiin keskusteluihin ja ajankohtaisiin varhaiskasvatusta koskeviin asioihin oli vähäistä. Varhaiserityisopettajat kertoivat, että yhteiset keskustelut esimiehen kanssa olisivat tärkeitä silloin kun tapahtuu muutoksia tai uudistuksia varhaiskasvatusta koskevissa asioissa valtakunnan tasolla tai oman kunnan alueella.

*”Se tuntu jotenkin oudolta, että se esimies on niin kaukana. Me tehhään aika itsenäisesti töitä täällä omalla alueella. Mutta tuota, ihan tarpeellinen tuki sieltä on tullut ja ehkä enempää. Sen saa mitä tarvii.”*

*”Aiemman esimiehen kanssa käytiin paljon semmosia keskusteluja. Ei oikeestaan lapsista eikä haasteista vaan niin ku ylipäättään esimerkiksi inklusiosta ja miten meidän pitäis nämä asiat hoitaa. Ja mistä nyt valtakunnassa puhutaan ja ihan tämmöistä linjakeskustelua.”*

*”Se semmonen arvokeskustelu, linjakeskustelu ja pedagoginen keskustelu. Kyllä se ois tärkeää.”*

Tärkeää haastateltaville oli tunne ja tieto siitä, että esimieheltä saa tukea tarvittaessa haasteellisissa ja vaikeissa tilanteissa.

*”Jos esimieheltä tulee sitten itselle luottamus ja muuta. Ja hän kuitenkin on olemassa, jos tulee tosi hankalia tilanteita.”*

## 8 Johtopäätöksiä ja pohdintaa tuloksista

Varhaiserityiskasvatus on osa varhaiskasvatusta ja erityispedagogiikka on lapsen arjessa tapahtuvaa tukemista, ohjaamista ja opettamista. Varhaiskasvatuksessa on tärkeintä Luukkaisen mielestä (2003, 13) palveluiden laadukkuus. Laadukkuus on laaja kokonaisuus, johon kuuluvat varhaiskasvatuksen henkilöstö, lapset, toiminnan sisällöt ja sen tavoitteet, yhteistyö kotien kanssa sekä yhteistyö muun ympäristön kanssa.

Alijoen ja Pihlajan (2011, 264) mukaan varhaiskasvatuksen laadukkuus pohjautuu peruspedagogiikkaan. Kun oppimisympäristö ja sen menetelmät ovat laadukkaita, voi yksittäisen lapsen tuen tarve jopa jäädä huomaamatta, koska ympäristö vastaa automaattisesti ja ohjaa lapsen oppimista laadukkaasti. Haastellut varhaiserityisopettajat kertoivat luottavansa ryhmän koulutettujen kasvattajien pedagogisiin taitoihin. Varhaiserityisopettajan tehtävä on tuoda omaa erityispedagogiikan asiantuntijuutta ja osaamista ryhmiin tilanteen ja tarpeen mukaan. Tutkimuksessani mukana olleet varhaiserityisopettajat mainitsivat ryhmän kasvattajien ammattitaidon, koulutuksen ja kokemuksen tuoman merkityksen inklusiossa. Kasvattajan oma epävarmuus osaamisesta tai vähäinen kokemus tukea tarvitsevista lapsista voi näkyä asenteissa ennakkoluuloina, pelkoina tai sitoutumattomuutena sovittuihin tukeen liittyvissä asioissa.

Suomalaisessa päivähoidossa on inklusion toteuttamisessa parantamisen varaa. Alijoki ja Pihlaja viittaavat Pihlajan (2009) tutkimukseen, jonka mukaan inklusiivisuus löytyy päivähoidon rakenteista ja yhteisistä palveluista, mutta muissa asioissa on kehittämisen varaa. Tutkimuksen mukaan lapset ovat eriarvoisessa asemassa asuinpaikkakuntansa ja päivähoitopaikkansa sijainnin myötä. Erityisesti inklusiivisuutta edistävät ammatilliset tiedot ja taidot, kunnan resursointi ja lasten ja vanhempien osallisuus toteutuvat heikosti suomalaisessa päivähoidossa. (Alijoki & Pihlaja, 2011, 265.) Uusi vahaiskasvatuslaki antaa kunnille mahdollisuuden rajata lasten subjektiivista päivähoito-oikeutta. Tutkimuksessani mukana olleet varhaiserityisopettajat pohtivat huolestuneina, miten tämä tulee vaikuttamaan tulevaisuudessa tukea tarvitseviin lapsiin. Varhaiskasvatuspalvelujen järjestäjällä eli kunnalla on vastuu riittävän koulutetun henkilökunnan palkkaamisessa lapsiryhmiin. Koulutetun henkilökunnan lisäksi kunnan täytyy resursoida henkilökunnan lisä- ja täydennyskoulutukseen tarpeen mukaan ja palkata tarvittava määrä avustajia. Vennisen (2007, 21) arvion mu-

kaan päiväkodissa lasten toiminta perustuu lasta hoitavien ja ohjaavien aikuisten ammattitaitoon. Lasten hyvinvointiin vaikuttaa välillisesti se, millaisten arvojen pohjalta henkilökunta toimii sekä millaisia mahdollisuuksia henkilökunnalla on kehittää omaa työtään. Päiväkodin toimintakulttuuri muodostuu yhteisistä keskustelu- ja päätöksentekokäytännöistä ja työnjaosta.

Vuoden 2013 alussa tehty kuntaliitos toi varhaiskasvatuksen kentälle isoja muutoksia. Aikaisemmin kunnissa toimineet erityisryhmät, integroidut ryhmät ja erilaiset pienryhmät lakkautettiin. Tämä muutos, jossain mainittu uudistus, tapahtui nopeasti ”kertarysäyksellä” eikä varhaiskasvatuksen henkilöstölle jäänyt aikaa valmistautua muutokseen. Osa varhais-erityisopettajista ja ryhmien kasvatushenkilöstöä oli jo aikaisemmin työskennellyt inklusiivisesti. Osalle työntekijöistä muutos oli suurempi ja vaati uusien työskentelytapojen omaksumiseen. Tässä vaiheessa olisi ollut hyvä käydä työyhteisöissä esimiesten kanssa arvokeskusteluja ja pohtia yhdessä avoimesti mitä muutos tarkoittaa käytännössä. Jälkeenpäin ajateltuna tehty muutos olisi voitu toteuttaa hitaammin. Silloin olisi ollut mahdollisuus hallinnossa esimiestasolla seurata muutoksen tuomia hyötyjä, haittoja ja taloudellisia vaikutuksia tarkasti.

Päiväkodissa kasvatuskulttuurin näkymättömänä tasona ovat kasvatustyön taustalla vaikuttavat uskomukset ja perusolettamukset, jotka koskevat lapsuuden olemusta ja itse lapsia. Myös päiväkodin henkilökunnan kasvatustoimintaa ohjaavat tavoitteet ja arvot vaikuttavat kasvatuskulttuuriin. (Venninen, 2007, 21.) Haastatteluissa varhais-erityisopettajat nostivat esiin omat havaintonsa ryhmän kasvattajien lisääntyneestä kiireestä. Tämä on näkynyt varhais-erityisopettajien työssä niin, että on ollut vaikeaa löytää yhteistä aikaa keskusteluille ryhmän työntekijöiden kanssa.

Haastatellut varhais-erityisopettajat kokivat tekemänsä yhteistyön lasten vanhempien kanssa arvokkaana ja tärkeänä lapsen tuntemisen sekä lapsen tarvitseman tuen suunnittelun ja toteuttamisen näkökulmasta. Vanhempien arki on osalle kiireistä tai vanhempien omat huolet esimerkiksi työttömyyden, taloudellisten vaikeuksien tai omien terveydellisten syiden vuoksi vievät voimavaroja. Nämä vanhemmat tarvitsevat enemmän tukea vanhemmuuteensa ja lastaan koskeviin kasvatuksellisiin haasteisiin. Hapon (2006) väitöskirjatutkimuksen mukaan varhaiskasvattajien yhteistyömuodot olivat moninaiset ja moniammatillinen yhteistyö ammattihenkilöiden kesken oli vakiintunut osaksi osaamista ja työtä. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö oli merkittävin vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön liittyvä



osaamisen muoto. Kasvattajat tiedostivat kumppanuuden merkityksen vanhempien kanssa ja siihen pyrittiin. (Happo, 2006, 194.)

Onnistuakseen inklusio tarvitsee yleistä ja laajaa keskustelua inklusioon liittyvistä arvoista varhaiskasvatuksen kentällä. Varhaiserityisopettajien, lastentarhanopettajien, lastenhoitajien lisäksi keskusteluissa tulisi olla mukana päiväkodin johtajien ja varhaiskasvatuksen ylemmän johdon. Kunnallisten päätösentekijöiden olisi syytä vieraila päiväkodeissa ja kuunnella kasvattajien kokemuksia arjen työstä ja siitä millaisia resursseja tarvittaisiin, jotta tukea tarvitsevien lasten tuki toteutuisi heidän lähipäiväkodissaan. Haastatteluisa nousi esiin varhaiserityisopettajien huoli suurentuneista lapsiryhmistä sekä rajallisista avustajaresursseista. Esiin nousi myös toive ja mahdollisuus pienemmistä ryhmistä, entisen kaltaisista pienryhmistä, joissa erityistä tukea tarvitsevia lapsia voitaisiin paremmin tukea. Jos kunnassa tulevaisuudessa palautetaan pienryhmiä, tulisi niiden sijaita mahdollisimman lähellä tukea tarvitsevan lapsen kotia. Hoitopaikan tulisi sijaita lähellä lasta ja hänen kotia, jotta lapsella olisi mahdollisuus solmia ystävyyssuhteita alueella asuvien ikätovereiden kanssa myös vapaa- ajalla.

Tällä hetkellä varhaiskasvatuksen alueella eletään muutosten aikaa, koska uusi varhaiskasvatuslaki on ollut vasta vähän aikaa voimassa ja kunnissa käydään keskustelua sen tulkitsemisesta. Syksyllä 2017 otetaan kunnissa käyttöön uudet paikalliset Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, joissa varhaiskasvatuksen järjestäjät paikallisesti määrittelevät omat toimintalinjansa varhaiskasvatuksessa. Kuntien tekemät linjaukset mietityttivät hieman varhaiserityisopettajia muun muassa ryhmäkokojen ja lasten hoitoaikojen linjausten suhteen. Nämä kaikki täytyy huomioida tarkasti, kun arvioidaan ja suunnitellaan yksittäisen lapsen tukea. Varhaiserityisopettajien vastauksissa nousi esiin heidän pienoinen turhautuminenkin työhönsä. Heillä olisi halu käyttää työaikaansa enemmän lapsien kanssa lapsiryhmissä, mutta byrokratia, niin sanottu paperityö vie paljon työaika. Heillä oli myös huolta siitä, saako jokainen tukea tarvitseva lapsi riittävästi tukea ryhmässään. Ryhmäkoot ovat suurentuneet. Mahdollisuudet palkata lisää esimerkiksi avustajia ryhmiin, ovat heikentyneet. Inklusio tarvitsee onnistuakseen taloudellista sijoittamista riittävään henkilöstöön ja sen lisä- ja täydennyskoulutukseen aina tarpeen mukaan.

Yksi haastateltu varhaiserityisopettaja kiteytti onnistuneen inklusion näillä sanoilla ”*Onnistunut se inklusio on silloin kun meillä on hyvinvoiva lapsi siellä ryhmässä, hyvinvoivat työntekijät, hyvinvoivat vanhemmat. Niin silloin se minun mielestä on niin ku hyvällä mal-*

*lilla*”. Noissa sanoissa on mukana kaikki näkökulmat, jotka tulee ottaa huomioon lapsen yksilöllistä tukea arvioitaessa, suunniteltaessa ja toteutettaessa. Jos yksikin niistä jää huomiotta tai ei pidetä yhtä arvokkaana muiden tekijöiden kanssa, inklusio ja lapsen tarvitsema tuki jää toteutumatta.

Inklusiokeskustelua ei varhaiserityisopettajien haastattelujen perusteella käydä kovin laajasti. He kaipasivatkin yhteisiä keskusteluja esimiehen kanssa varhaiskasvatuksen ajankohtaisista asioista muun muassa inklusiosta. Suomi on sitoutunut Salamancan julistuksen kautta inklusiivisen kasvatuksen ideologiaan. Tällä hetkellä uutiset kuntien heikosta taloudellisesta tilanteesta ja resurssien vähäisyydestä suuntaavat keskusteluja muualle. Tästä on osoituksena joidenkin kuntien subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajaaminen ja lapsiryhmien koon suurentaminen. Keskusteluissa on monilla unohtunut se, että varhaiskasvatus on lapsen oikeus ja jokaisella lapsella on oikeus saada tarvitsemansa tuki. Nämä seikat eivät saisi olla riippuvaisia perheen ja lapsen asuinpaikasta.

Pro gradu- tutkimuksessani käytetyn kirjallisuuden pohjalta inklusion määrittelemisen yksiselitteisesti on vaikeaa. Siihen ei löydy yhtä selkeää vastausta. Haastattelemani varhaiserityisopettajat pohtivat käytännönläheisesti oman työnsä näkökulmasta mitä inklusio varhaiskasvatuksessa tarkoittaa heille ja mitkä seikat vaikuttavat sen toteutumiseen. Tällä hetkellä uusi varhaiskasvatuslaki ja syksyllä 2017 käyttöön otettavat paikalliset Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ovat sopiva ajankohta avata keskustelua inklusioon liittyvistä arvoista ja työskentelytavoista työyhteisöissä. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten keskuudessa käytävän keskustelun lisäksi toivoisin Suomessa laajempaa koulutuspoliittista keskustelua, jossa huomioitaisiin varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen saralla saatuja tutkimustuloksia tukea tarvitsevien lasten osalta. Kuntien täytyisi tekemillään päätöksillä varmistaa se, että lapsi saa tarvitsemansa tuen riippumatta siitä missä Suomen kunnassa hän perheineen asuu.

## 9 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tässä tutkimuksessani halusin saada selville varhaiserityisopettajien käsityksiä inklusios-  
ta. Tutkimukseni on laadullinen tutkimus eikä laadullisen tutkimuksen tavoitteena ole tilas-  
tollinen yleistettävyyys vaan siinä pyritään kuvaamaan jotain tapahtumaa tai ilmiötä, anta-  
maan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle tai ymmärtämään tiettyä toimintaa.  
Tärkeää on, että henkilöt, jotka osallistuvat tutkimukseen tietäisivät tutkittavasta asiasta  
mahdollisimman laajasti ja heillä olisi tästä asiasta kokemusta. (Tuomi & Sarajärvi, 2002,  
87.) Haasteluun osallistuneilla varhaiserityisopettajilla oli pitkä työkokemus varhaiskasva-  
tuksen ja erityispedagogiikan saralta ja kokemusten myötä heidän käsityksensä tutkittavas-  
ta ilmiötä ja aiheesta tämän myötä hieman vaihtelevat.

Valitsin tutkimus- ja analyysimenetelmäksi fenomenografian, koska tutkin varhaiserityis-  
opettajien käsityksiä. Fenomenografiassa käsitys tarkoittaa suhdetta ihmisen ja ympäröivän  
maailman välillä, jonka ihmisen toiminta luo. Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita  
siitä miten asiat esiintyvät ja näyttäytyvät tietyille ryhmälle ihmisiä heidän maailmassaan.  
Tausta-ajatuksena onkin se, miten eri ihmiset antavat erilaisia sisältöjä ilmiöille sekä käsit-  
tävät ja ymmärtävät samoja asioita eri tavoin. Fenomenografisessa tutkimuksessa on ta-  
voitteena kuvata ihmisten kokemuksia ja käsityksiä asioista systemaattisesti ja niin kuin  
tietty ryhmä ihmisiä käsittää ilmiön kohteen sisällön. (Niikko, 2003, 26-28.)

Pro gradu- tutkimuksessani haastattelin neljää varhaiserityisopettajaa. Ennen haastattelua  
jokainen sai sähköpostitse temahaastattelun haastattelurungon. Haastattelurunko toimi  
keskustelun herättäjänä ja ohjasi haastateltavat tutkimuksen aiheeseen. Haastattelut koin  
tutkijana luottamuksellisina hetkinä. Luottamuksellisuus näkyi haastateltavien avoimuute-  
na vastauksissa. Tutkijana pyrin välttämään ohjailua ja esitin jatkokysymyksiä tai tarkenta-  
via kysymyksiä mahdollisimman neutraalina. Haastattelurungon avulla pystyin varmistu-  
maan, että jokaisen haastateltavan kanssa keskustelussa tuli huomioitua samat keskeisim-  
mät teemaa- alueet.

Fenomenografisessa tutkimuksen analyysissä painotetaan tutkijan omien lähtökohtien tie-  
dostamista. Analyysissä tutkijan tulisi sulkeistaa eli laittaa sivuun omat esioletuksensa niin  
hyvin kuin mahdollista. Esioletukset ovat esimerkiksi tutkijan uskomukset ja oma persoo-

nallinen tieto tutkittavasta ilmiöstä tai tietyt tulkinnat kerätystä aineistosta tai aiheesta. Tutkijan täytyy jättää nämä omat esioletukset sivuun päästäkseen tutkittavien maailmaan. (Niikko, 2003, 35.) Analyysiprosessista tein mahdollisimman läpinäkyvän ja selkeytin sitä taulukoilla sekä runsailla haastatteluvastausten lainauksilla. Tällä pyrin siihen, että alkuperäinen aineisto näkyisi analyysissä ilman minun ali- tai ylitulkintoja tai minun henkilökohtaisia käsityksiäni tutkittavasta ilmiöstä. Omasta mielestäni onnistuin säilyttämään haastateltavien omat käsitykset näkyvinä koko analyysin ajan. Olen myös huolellisesti säilyttänyt haastateltavien anonymiteetin haastattelujen, niiden jälkeen tapahtuneen litteroinnin sekä pro gradun tutkielman kirjoittamisen ajan. Tutkimuksen valmistumisen jälkeen hävitän nauhoitetut haastattelut sekä niiden litteroinnit huolellisesti.

Saatujen tulosten suhteen fenomenografiassa ei pyritä absoluuttiseen totuuteen vaan pikemminkin pyritään ilmaisemaan toisten ihmisten tapoja ajatella ja toimia. Tutkijan tehtävä on etsiä aineistostaan poimintoja, jotka parhaiten edustavat vaihteluja aineistossa. (Niikko, 2013, 48.) Itse työskentelen haastateltavien kanssa samalla alalla, työnantajamme on sama kunta. Tutkimuksen ajan yritin pitää itseni puolueettomana ja neutraalina sekä tietoisena omasta asemastani. Tutkimuksessani pyrin tuomaan esiin runsaasti suoria lainauksia haastateltavien vastauksista tavoitteena antaa tällä tavalla heidän äänelleen, käsityksilleen tilaa. Tutkittavan aiheen, ilmiön läheisyys auttoi minua tutkijana ymmärtämään ilmiötä laajemmin ja syvällisemmin. Haastateltavien tunteminen ja ilmiön läheisyys tuovat omia haasteita tutkimukseen. Jokikokko ja Uitto (2016) toivat tämän seikan esiin kvalitatiivisen tutkimuksen jatkokurssilla ja korostivat samalla, etteivät tutkijan omat lähtökohdat saisi näkyä liikaa ja ne tulisi avata tutkimuksessa lukijaa varten. Tässä tutkimuksessa esiin tulleita varhaiserityisopettajien käsityksiä inklusiosta voidaan mielestäni käyttää pohjana yhteiselle keskustelulle inklusiosta esimerkiksi varhaiserityisopettajien omissa alueellisissa työkokouksissa.

Lähteiden valinnassa olen pyrkinyt käyttämään sellaisia kotimaisia ja ulkolaisia lähteitä, jotka ovat valideja kuvaamaan juuri tätä tutkimaani ilmiötä ajantasaisesti ja laajasti huomioiden tutkijoiden erilaiset näkökulmat inklusiosta. Oma havaintoni oli, että kansainvälisesti inklusiota on tutkittu laajemmin koulun puolella kuin varhaiskasvatusikäisten parissa. Koin välillä haasteelliseksi soveltaa tehtyjä tutkimuksia suomalaiseen yhteiskuntaan ja varhaiskasvatukseen.

Pro gradu- tutkielmassani olen myös pyrkinyt noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä perehtymällä Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) ohjeisiin. Hyvä tieteellinen tutkimus on eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa, kun tutkimus suoritetaan hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla. Tutkimuseetiikan näkökulmasta hyvän tieteellisen käytännön keskeisiä lähtökohtia ovat rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja arvioinnissa. Tutkijan tulee ottaa huomioon muiden tutkijoiden saavutukset viittaamalla heidän julkaisuihinsa asianmukaisella tavalla ja antamalla heidän saavutuksilleen niille kuuluva arvo. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, 6-7.) Tutkimustyössäni olen ollut rehellinen ja huolellinen sekä viitannut asianmukaisesti käyttämiini lähteisiin.

## 10 Lähteet

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: New York: Routledge.

Alijoki, A. & Pihlaja, P. (2011). Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. ( 260-273) Teoksessa E. Hujala, & L. Turja, (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Asetus lapsen oikeuksia koskevan yleissopimuksen voimaansaattamisesta sekä yleissopimuksen eräiden määräysten hyväksymisestä annetun lain voimaantulosta: 60/1991. Saatavissa <http://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060>. Viitattu 18.2 2016

Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Euroopan komissio. (2011). Komission tiedonanto Euroopan parlamentille, neuvostolle, Euroopan talous- ja sosiaalikomitealle ja alueiden komitealle. Saatavissa <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0060&rid=1> Viitattu 22.2.2016

Farrell, M. (2012). *New perspectives in special education: Contemporary philosophical debates*. London: Routledge.

Forlin, C. (2010). Teacher education for inclusion. (155-167) Teoksessa R. Rose. (ed.). *Confronting obstacles to inclusion: International responses to developing inclusive education*. London: Routledge.

Hakala, J.T., & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika* 9(4), 8-23.

Happo, I. (2006). *Varhaiskasvattajan asiantuntijuus: Asiantuntijaksi kehittyminen Lapin läänissä*. Lapin yliopisto, Rovaniemi.

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (1997). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2000). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hornby, G. (2015). Inclusive special education: Development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 42(3), 234-256.
- Huusko, M., & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162-173.
- Hujala, E. (2003). Esiopetuksen menestystekijät. (138-148). Teoksessa J. Puhakka, & J. Selkee, (toim.) *Hyvän elämän alku kunnallisessa palvelutuotannossa*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Jokikokko, K. & Uitto, M. (28.1.2016). Luento: Laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta ja tulosten kirjoittamisesta. Kvalitatiivisen tutkimuksen jatkokurssi.
- Jylhä, I. (1998). *Yhdessä ja erikseen: Harjaantumisoppilaiden ja ala-asteen oppilaiden yhteistoiminnallisten ryhmien muotoutuminen sekä sosiaalisen integraation toteutuminen kuvaamataidon opetuskokeilussa*. Helsinki: Kehitysvammaliitto
- Jylhä, I. (2007). Ohjaus- ja opetustaidot: oppilaiden erot huomioiva pedagogiikka ja didaktiikka. (197-218) Teoksessa O. Ikonen, P. Virtanen (toim.) *Erilainen oppija: Yhteiseen kouluun: Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämistä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karila, K., & Nummenmaa, A. R. (2001). *Matkalla moniammatillisuuteen: Kuvauskohtena päiväkot*. Helsinki: WSOY.
- Kesälahti, E. & Väyrynen, S. (2013). Learning from Our Neighbours: Inclusive Education in the Making. Saatavissa <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/59480> Viitattu 21.3.2017
- Kiviniemi, K. (2007). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (70-85). Jyväskylä: PSKustannus
- Kupila, P. (2012). Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. (300-311) Teoksessa E. Hujala, & L. Turja, (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide* (3rd ed ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Lakkala, S. (2008). *Inklusiivinen opettajuus: Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Luukkainen, O. (2003). Lasten päivähoidon järjestämisestä kunnallisessa palvelutuotannossa. ( 13-23) Teoksessa J. Puhakka, & J. Selkee, J. (toim.) *Hyvän elämän alku kunnallisessa palvelutuotannossa*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.

Moberg, S. & Savolainen, H. (2009). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Vehkalahti, P., Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H., & Vehmas, S. (2009). *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.

Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä* (2. uud. p. ed.). Helsinki: International Methelp.

Murto, P. (1999). Kohti kuntouttavaa koulua.(31-32) Toksessa P. Murto (toim.) P. Murto Yhteinen koulu kaikille - onko inklusio tarua vai totta?.Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Muthukrishna, N. (2000). Transforming professional development programmes into an inclusive education system. (68- 69) Teoksessa H.Savolainen. H.Kokkala. & H.Alasuutari (toim.) *Meeting special and diverse educational needs : Making inclusive education a reality*. Helsinki: Ministry for Foreign Affairs of Finland, Department for International Development Cooperation: Niilo Mäki Institute.

Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki. Saatavissa

[http://www.oph.fi/download/163781\\_esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) Viitattu 15.12.2016

Opetushallitus. (2016). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016: Määräys 39/011/2016* (2016). (2. painos ed.). Helsinki. Saatavissa

[http://www.oph.fi/download/179349\\_varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2016.pdf](http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf) Viitattu 22.11.2016



- Peterson, M., & Hittie, M. M. (2003). *Inclusive teaching: Creating effective schools for all learners*. Boston (Mass.): Pearson Education.
- Pihlaja, P. (2009). Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa- näkökulmana inklusio. *Kasvatus*. 49 (2), 146-157.
- Puhakka, J., Selkee, J., Arajärvi, P., Hujala, E., Högström, B, Välimäki, A. (2003). *Hyvän elämän alku kunnallisessa palvelutuotannossa*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Pynninen, T., Väyrynen, S., & Norvapalo, K. (2015). Kokemuksia inklusiosta ja samanaikaisopettajuudesta, Lapin Yliopisto. Rovaniemi. Saatavissa <https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=44fb19e6-e874-4ab7-9040-50dc97e55d45> Viitattu 14.2.2017
- Rose, R., & Rose, R. (2010). *Confronting obstacles to inclusion: International responses to developing inclusive education*. London: Routledge.
- Ruusuvuori, J., Tiittula, L., & Aaltonen, T. (2005). *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Salamancan julistus. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action. UNESCO. Saatavissa [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF). Viitattu 22.11.2016
- Savolainen, H., & Alasuutari, H. (2000). Introduction. Teoksessa H. Savolainen. H. Kokkala. & H. Alasuutari (toim.) Meeting special and diverse educational needs: Making inclusive education a reality. Helsinki: Ministry for Foreign Affairs of Finland, Department for International Development Cooperation: Niilo Mäki Institute.
- Suomen YK-liitto. (2015). Vammaisten oikeudet. Saatavissa <http://www.ykliitto.fi/yk70v/yk/ihmisoikeudet/vammaisten-oikeudet>. Viitattu 18.2 2016
- Syrjälä, L., Syrjäläinen, E., Ahonen, S., & Saari, S. (1994). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tauriainen, L. (2000). *Kohti yhteistä laatua: Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatu-käsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä*, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkaamiseksi käsittelemisen Suomessa. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

Uljens, M. (1989). *Fenomenografi - forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.

Varhaiskasvatuslaki 1973/36. Saatavissa <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150580>  
[Viitattu 29.11.2016](#)

Venninen, T. (2007). *"Olen enemmän alkanut pohtimaan ja sanomaan ääneen mitä ajattelen": Ammatillinen kehittyminen ja yhteisöllinen palaute päiväkodin työtiimeissä*, Helsingin yliopisto, Helsinki.

Viitala, R. (2000). Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Viitala, R. (2004). Ideologisia ja pedagogisia lähtökohtia erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimittaessa. (131-152) Teoksessa Pihlaja, P., & Viitala, R. 2004. *Erityiskasvatus varhaislapsuudessa* (1. painos ed.). Helsinki: WSOY.

Viitala, R. (2014). *Jotenkin häiriöksi: Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

Viittala, K. (2008). Lapsuus ja erityinen tuki päivähoidossa. (9-33) Teoksessa E. Kontu, & E. Suhonen (toim.). *Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus* (3. painos ed.). Helsinki: Palmenia Helsinki University Press.





# 11 Liitteet

## LIITE 1

### TEEMAHAASTATTELU

Teen pro- gradu tutkimukseni aiheesta ” Varhaiserityisopettajien käsityksiä inklusiosta varhaiskasvatuksessa”. Tutkimuksessani tutkin varhaiserityisopettajien (veon) käsityksiä ja kokemuksia inklusiosta varhaiskasvatuksessa, miten inklusio mahdollistaa lapsen tarvitseman tuen, millainen rooli varhaiserityisopettajalla on inklusiossa hänen oman käsityksen mukaan.

Tutkimuksessa ei tule ilmi kunta, jossa tutkimus tehdään vaan ilmaisen kunnan pohjois-suomalaisena kuntana. Tutkimuksessa ei tule ilmi varhaiserityisopettajan nimi missään tutkimuksen vaiheessa.

Haastattelussa voit kertoa kokemuksistasi ja käsityksistäsi omin sanoin vapaasti. Haastattelu äänitetään ja myöhemmin litteroidaan. Tutkimuksen on tarkoitus valmistua vuoden 2016 loppupuolella.

- Kauanko olet työskennellyt varhaiserityisopettajana?

- Millainen alueesi on nyt kooltaan?

Teemat:

- Määrittele omin sanoin inklusio

-Kun kunnassasi ns. purettiin integroidut erityisryhmät, erityisryhmät ja erilaiset pienryhmät, veot/eltot siirtyivät kaikki ns. kentälle töihin. Muistatko millaisia ajatuksia se sinussa herätti silloin?

- pelkoja? ahdistusta? innostuneisuutta?
- koitko olevasi valmis muutokseen?
- miten asia/tieto otettiin vastaan varhaiskasvatuksen kentällä, päiväkodeissa?
- muuttuiko sinun työ ja työnkuva jotenkin? miltä mahdollisesti tulevat muutokset tuntuivat?

-Millaiseksi koet oman roolisi/ toimenkuvasi tällä hetkellä inklusiossa?

- millaisena koet omat mahdollisuutesi toimia inklusiota edistävästi?

- miten inklusiivinen lähestymistapa on huomioitu tukea tarvitsevan lapsen suunnitelmissa?
- onko asioita, jotka painottuvat enemmän?
- missä itse koet, että sinua veona tarvitaan eniten / vähiten? mikä työllistää paljon/vähän?
- oman työn suunnittelun merkitys?
- yhteistyötahot
- päiväkodinjohtajan rooli inklusion toteutumisessa? esimiehen rooli?

-Miten kuvailisit onnistuneen inklusion? Mitkä asiat siihen vaikuttavat, edesauttavat?

Mitä etua inklusiosta on?

-Miten kuvailisit epäonnistuneen inklusion? Voiko se epäonnistua ja kenen kannalta?

- mitkä asiat /seikat ovat inklusion esteenä?

